

Mujeres populares en constante transformación

Angie Nathali Foglia

Claudia Nataly Márquez Barreto

Directora de tesis

Osana Medina Bonilla

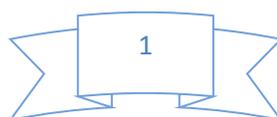
Docente del Departamento De Ciencias Sociales

Universidad Pedagógica Nacional Facultad De Humanidades

Departamento De Ciencias Sociales

Licenciatura En Educación Básica Con Énfasis En Ciencias Sociales

Bogotá D. C 2015



Agradecimientos

A la divinidad que habita el universo por su infinito amor, a mi madre Clara Foglia, como el primer referente de mujer luchadora y fuerte que apareció en mi vida, a ella, a sus sueños, a su historia.

A las mujeres del Centro de Promoción y Cultura Fasol, amigas, mujeres fuertes, quienes compartieron sus historias para la realización de este trabajo investigativo, a las demás compañeras de la organización que desde sus aportes fueron abrazando este proceso, a la Comunidad Javeriana, por su inmenso cariño, a Cristina Cruz , Ermina Herrera y Viviana Rivas por su tierna sabiduría, al grupo de teatro la Rebelión de las Faldas, a nuestra magia en escena y lo que ello significa para mi formación política como mujer.

A mi compañera Claudia Márquez, a sus búsquedas, por supuesto a mis cómplices Juan Echeverry, Jessica Ramos, Pilar Becerra que desde su amor acompañaron este proceso, a los niños y las niñas de la biblioteca Fasol, quienes fueron motor y respuesta, a la Universidad Pedagógica Nacional específicamente a todos los profesores y profesoras que han aportado a mi formación política y ética como maestra.

A las mujeres que nos anteceden quienes forjaron un camino digno para todas las mujeres del mundo.

A mi camino como educadora y mujer popular.

Angie Nathali Foglia

Este trabajo de investigación no hubiera sido posible sin la colaboración de las mujeres de base del Centro de Promoción y Cultura al brindarnos la oportunidad de conocer su proceso mediante sus relatos de vida, les agradezco a cada una de las mujeres por brindar la oportunidad de conocer su proceso de manera detallada el transcurrir de su vida, y poder contarnos las transformaciones que tuvieron en su caminar por la vida.

Agradezco a mi compañera de tesis que me brindo la capacidad de conocer dicho proceso y de acompañarla en este trabajo investigativo, ya que con su paciencia y carisma logro cambiar mi mirada, acerca de como concebir de otra forma el ser mujer, y de cuestionar mi actuar en la cotidianidad.

A mi madre que siempre ha sido mi motor de lucha en mi diario vivir y la que me ha brindado su apoyo incondicional, para que realice cada una de mis metas, a mis hermanos, amigos que siempre han estado allí.

Y sobre todo a dichas mujeres que en un momento de sus vidas decidieron forjar otros caminos en la construcción del ser mujer el de liberarse de un estado patriarcal y proclamar la libertad de género como una condición de vida y de derecho. A esas mujeres que abrieron puertas a las nuevas generaciones de cambiar y construir una nueva mujer autónoma.

Claudia Nathaly Márquez.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Mujeres populares en constante transformación
Autor(es)	Foglia, Angie Nathali; Márquez Barreto, Claudia Nathali
Director	Medina Bonilla Osana
Publicación	Universidad pedagógica Nacional 2015 93 p.
Unidad Patrocinante	Universidad pedagógica Nacional
Palabras Claves	EDUCACIÓN POPULAR, MUJER POPULAR, HISTORIAS DE VIDA, IDENTIDAD, FORMACIÓN POLITICA, TRANSFORMACION

2. Descripción
<p>El documento presenta un análisis sobre la construcción del ser mujer, de las mujeres de base del Centro De Promoción y Cultura, aborda categorías de análisis como: identidad femenina, subjetividades, construcción del género, mujer popular. Y plantea como la organización Centro De Promoción y Cultura, desde su propuesta educativa, la cual se enmarca en base a los preceptos de la educación popular, ha influido en la construcción y fortalecimiento de las subjetividades e identidades de las mujeres de los territorios del Amparo, la Ribera y Britalia en la localidad octava, Kennedy.</p>

3. Fuentes
<p>Alfonso, Martha. (2012). <i>Ni una más caracterización del problema de violencias contra las mujeres en la localidad de Kennedy 2008-2011</i>. Bogotá D.C: Ceudes.</p> <p>Arnaiz, Consuelo María, (2012). <i>Documento borrador travesías de mujeres populares, en la construcción de ciudadanías</i>. Bogotá D.C: Códice Ltda.</p> <p>Avendaño, Marisol. (2012). <i>Ciudadanía de las mujeres, Habitando y construyendo el territorio</i>. Bogotá D.C: ARFO Editores e impresores Ltda.</p> <p>Avendaño, Marisol. (2012). <i>Centro de Promoción y Cultura sistematización, consulta: situaciones vividas por las mujeres de la UPZ 80, 81, y82, de la localidad de Kennedy Bogotá y su relación con el conflicto armado colombiano</i>. Bogotá D.C: Centro de Promoción y Cultura.</p> <p>Avendaño, Marisol. (2007). <i>Memorias del camino, reconstrucción histórica del Centro de Promoción y Cultura 1978-2003</i>. Bogotá D.C: Codice Ltda.</p> <p>Avendaño, Marisol. (2008). <i>Saberes y prácticas pedagógicas del Centro de Promoción y Cultura (Proyecto de investigación, maestría en educación)</i>. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá D.C.</p> <p>Bensart, Andres. (2008) <i>los cambios sociales y políticos en América Latina</i>. Caracas . XII Congreso internacional de la OEA. http://www.americanistas.es/biblo/textos/c12/c12-081.pdf</p> <p>Castellanos, Mauricio. (2003). <i>Las luchas sociales en la localidad de Kennedy</i>. Bogotá D.C Primer concurso de historias barriales de Kennedy.</p> <p>Céspedes Rossel Nélide, Jara Holiday óscar, Álvarez Edgardo,(2012). <i>Educación popular y dinámicas de construcción del poder en América latina y el Caribe</i>, Perú editorial la piragua. http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto83.pdf</p> <p>Corbetta, Piergiorgo. (2003). <i>Metodologías y técnicas de investigación social</i>. España: the McGraw-companies</p> <p>Freire, Paulo. (1970). <i>Pedagogía del oprimió</i>. Uruguay: siglo XXI editores</p>

4. Contenidos

El trabajo de investigación consta de tres capítulos, se presenta un análisis sobre la construcción del ser mujer de las mujeres de base del Centro de Promoción y Cultura, con el fin de evidenciar las transformaciones sociales y culturales que dichas mujeres han realizado en el transcurrir de sus vidas, tanto en el ámbito privado como público. Rescatando el proceso de empoderamiento, el cual tiene que ver con el cuidado del cuerpo, el fortalecimiento de la identidad y la formación política que han asumido las mujeres, caracterizando la apuesta política y educativa del Centro de Promoción y Cultura.

El primer capítulo presenta un contexto general, situando en tiempo y espacio la lectura a través de los siguientes contenidos: un balance bibliográfico y los lugares que acunaron el nacimiento del Centro de Promoción y Cultura.

El segundo capítulo, resalta la importancia y la influencia de la educación popular, realizando una caracterización histórica de la misma, dividiéndola en tres sub ejes el primero, su llegada a América Latina, resaltando su enfoque pedagógico y sus coyunturas como el modelo económico, político y educativo de las décadas de los sesenta hasta el siglo XXI, el segundo sub eje, plantea la llegada de la educación popular a Colombia, desde las décadas de los sesenta, hasta el siglo XX y XXI, la influencia de la teología de la liberación, la investigación acción participante IAP y la influencia de Paulo Freire, cuyo objetivo de la época era resaltar a los movimientos sociales, y generar procesos de aprendizaje y emancipatorios en Colombia, hacia las clases populares.

El tercer sub eje está enfocado en analizar la dinámica de la educación popular en Bogotá desde una perspectiva urbana evidenciando las luchas de los movimientos sociales en el entorno urbano y entrelazándola con el aporte que brinda la organización Centro De Promoción y Cultura. Este eje evidencia el proceso que han desarrollado las mujeres de base, de Fasol, entendiendo el concepto de "mujeres de base", como aquellas mujeres que desde su contexto social, político y económico desigual buscan transformar sus condiciones de vida a través de la educación popular.

Para cumplir con este propósito se analizaron los testimonios de las mujeres de base, reflexionando acerca de la construcción de su ser mujer, de acuerdo a sus experiencias y contextos sociales. Se indagó con ellas como se ha venido construyendo una concepción de sí mismas, cuáles han sido los cambios sociales y culturales que ha influido dicha construcción, y como se ha construido su condición de mujeres populares.

Entendiendo la categoría de mujer popular, como aquellas mujeres que además de hacer parte de un territorio específico, son conscientes de su realidad y propende a transformarla a través de la recuperación de la calle, las casas, y escenarios de participación de carácter público, como espacios fundamentales de incidencia política para las mujeres.

Partiendo que las mujeres de base del Centro de Promoción y Cultura se ha venido transformando de acuerdo a situaciones vividas, como su lugar de nacimiento, el orden en el que han nacido respecto a sus hermanos, hermanas, y a la edad en la que se casaron. Dichas percepciones convergen en la organización, encontrándose para reconocer características comunes a lo que implica ser mujer popular. Y como este ha influido en su cotidianidad y su quehacer como mujeres.

El tercer capítulo, analiza las transformaciones en la concepción del ser mujer, de las integrantes de base de Fasol, en donde se expone el antes, el después y el ahora de las mujeres de base de Fasol y su incidencia política en los ámbitos tanto públicos como privados.

El antes del ingreso a Fasol: se evidenciará a través del rol de género como construcción social, demostrando como esta categoría de análisis ha establecido nuevos roles en el ser mujer de las mujeres de base de esta organización, apoyadas en los testimonios se estudian cómo era la concepción de sí mismas antes de conocer a Fasol.

El después del ingreso a Fasol: Las transformaciones en la vida de las mujeres desde su trabajo colectivo en el Centro, allí se exponen los cambios culturales que han desarrollado las mujeres de base después de conocer la organización, se evidencian los aportes que ha brindado la organización para que las mujeres construyeran una nueva concepción de su ser mujer. Esto enmarcado en la intención de fortalecer su identidad y el trabajo colectivo.

El ahora: Ser mujer popular, la construcción política del ser mujer desde la experiencia organizativa del Centro de Promoción y Cultura Fasol. Se analiza la construcción política que han realizado las mujeres

de base, donde se evidencia la desigualdad y la exclusión social, que ellas viven en su cotidianidad, al igual se evidencian, los mecanismos que han implementado para transformar o eliminar esas desigualdades.

5. Metodología

Pregunta problema:

¿Cómo se han transformado las concepciones culturales del ser mujer de las integrantes del grupo de base del Centro de Promoción y Cultura de Fasol, y cuál ha sido la influencia de la organización.

El objetivo general:

Analizar las concepciones culturales del ser mujer de las integrantes del grupo base del C.P.C Fasol, para observar como la organización ha influido en dicho proceso, y como llegan a reconocerse como mujeres populares.

Objetivos específicos:

- Recolectar información para analizar las concepciones culturales del ser mujer para las integrantes del grupo base del C.P.C Fasol.
- Analizar los cambios en las concepciones culturales del ser mujer para las integrantes del grupo base del C.P.C Fasol., para observar que contextos y que personas les han influenciado en dicho proceso.
- Sistematizar el proceso de práctica para dejar un producto que evidencie el alcance y la influencia que tiene el proceso formativo de la organización Centro de promoción y cultura en la vida de las mujeres de los territorios del sur occidente Bogotano.

Método Cualitativo

Para caracterizar en profundidad el método del presente trabajo, y para explicar por qué razón este obedece a tipologías cualitativas es necesario entender las diferencias entre método y técnica.

En primera medida el método y técnica se deben definir conceptualmente y distinguir respecto a cuáles son sus principales diferencias y funciones, el método lo podemos observar como aquel orden que se sigue en las ciencias el cual busca un fin para poder orientar y dar un enfoque claro sobre lo que se desea investigar.

Vamos ahora a la diferencia básica entre método y técnica: un método es un procedimiento general orientado hacia un fin, mientras que las técnicas son diferentes maneras de aplicar el método y, por lo tanto, es un procedimiento más específico que un método. Por ejemplo: hay un método general para asar la carne, aun que pueden usarse diferentes técnicas: a la parrilla, al horno, a la cacerola, con un horno de microondas, etc. (Guerrero, 2011: 1)

Con la anterior cita podemos entender que el método, parte de lo general, el cual está enfocado en hallar o investigar un fin, orientandose hacia evidenciar el orden como se va a desarrollar la investigación, con el fin mostrar cual será el eje conductor de la apuesta del trabajo. El método que se utilizó para el desarrollo de esta trabajo estará orientado en mirar y analizar las transformaciones en la construcción del ser mujer de las mujeres de base de Fasol, un método cualitativo que permitirá realizar un análisis mas concienzudo sobre la vida y realidades cotidianas de las mujeres de base de Fasol dando respuesta a la pregunta problema.

El método utilizado en este trabajo es cualitativo ya que el énfasis estuvo encaminado en indagar los ¿Por qué? y los ¿cómo?, respecto al proceso tanto individual como colectivo de las mujeres de base y específicamente de sus concepciones del ser mujer y los cambios en sus propias prácticas y quehaceres.

En el desarrollo y resultado de este trabajo se pueden observar características cualitativas, en tanto los resultados que dé el quedaron no pueden ser verificables en cifras y porcentajes concretos, ya que buscan dar características específicas de carácter social.

La metodología cualitativa se basa en principios teóricos como la fenomenología, la hermenéutica, la interacción social utilizando metodos de recolección de la información que difieren del método cuantitativo al no poder ser plasmados en números.¹

El método de este trabajo difiere en sí mismo de características de orden cuantitativo, ya que lo que se quiso entender y establecer fue aquellos cambios en las subjetividades de las mujeres de base de Fasol respecto al ser mujer, y claramente organizar esta información en cifras y números no fue el fin ni el

¹ <http://www.sinapsit.com/ciencia/que-es-el-metodo-cualitativo/>

objetivo central.

No fue el objetivo en tanto es te estaba relacionado directamente con aquellos cambios y como estos se manifiestan en la vida cotidiana pero además estaban condicionados por todas unas características sociales, políticas, y culturales, las cuales son imposibles explicar acudiendo a las cifras y los números.

Otra característica del método cualitativo es que se aplica en casos particulares y específicos, en esta medida el trabajo no tuvo como finalidad explicar, por ejemplo, cuántas mujeres cambiaron su imaginario del ser mujer, sino como el grupo específico de las mujeres de base de fasol fueron construyendo y reconstruyendo significados relacionados con el ser mujer, incluso encontrando diferencias entre el mismo grupo.

El método cuantitativo produce información solo en los casos particulares que estudia, por lo que es difícil generalizar, solo se puede hacer mediante hipótesis.²

La hipótesis de este trabajo está orientada en realizar un análisis descriptivo, enunciando como algo fundamental, entender desde lo cualitativo las transformaciones de las mujeres de base de Fasol, desde su percepción subjetiva.

Hipotesis central: ¿Cómo se han transformado las concepciones culturales del ser mujer de las integrantes del grupo de base del Centro de Promoción y Cultura de Fasol, y cuál ha sido la influencia de la organización.

Hipótesis descriptivas, señalan la frecuencia o características de un fenómeno sin establecer relaciones causales entre sus variables, las cuales pueden ser a su vez, asociativas las cuales plantean relaciones no paramétrica entre las variables que las componen, en este caso las variables son cualitativas (Morone, 2011:5)

Esta hipótesis nos permite verificar nuevamente que la investigación no está encaminada en lo estadístico, si no en describir mediante categorías de análisis las realidades concretas de dichas mujeres.

6. Conclusiones

La construcción del ser mujer de las mujeres de base del Centro de Promoción y Cultura se ha venido transformando de acuerdo a situaciones vividas, como el lugar de nacimiento, el hecho de ser la hermana mayor o menor dentro de una familia, la edad en la que se casaron, entre otras características, las experiencias de cada una de las mujeres convergen en la organización y aportan a la construcción colectiva de la categoría de mujeres populares.

Entre los factores que influyen en las subjetividades de las mujeres esta la violencia que se ha manifestado de diferentes formas, unas más explícitas que otras, a lo largo de sus vidas. Las mujeres entrevistadas del Centro de Promoción y Cultura, reconocen que han vivido violencia simbólica, patrimonial, violencia de género, pero que no siempre fueron cocientes de ello. De allí que su desnaturalización de lógicas violentas y patriarcales, les permitieron cambiar la percepción que tenían de sí mismas.

El empoderamiento, la formación política y el rescate del cuidado y escucha de sí mismas, han sido los espacios que les ha ofrecido el proceso dentro de la organización, para profundizar la percepción de lo que significa ser mujer, en tanto han logrado ubicar la doble discriminación que históricamente han vivido las mujeres de los sectores populares, el énfasis en el cuidado de sus cuerpos y la exigencia de sus derechos hacen parte de esta constante construcción.

La formación política de las mujeres del Centro de Promoción y Cultural en diálogo con sus propias experiencias les permite reconocerse como mujeres populares, esto en la medida que conviven a una mujeres popular como aquella que además de hacer parte de un territorio específico, es cociente de su realidad y propende a transformarla a través de la recuperación de la calle, las casas, y escenarios de participación de carácter público, como escenarios fundamentales de incidencia política para las mujeres.

² <http://www.sinapsit.com/ciencia/que-es-el-metodo-cualitativo/>

Elaborado por:	Foglia, Angie Nathali; Marquez Barreto, Claudia Nathali
Revisado por:	Sánchez Marlene

Fecha de elaboración del Resumen:	17	09	2015
--	----	----	------

Índice

Introducción	Páginas 13
Metodología	15
Propuesta pedagógica	22
1. Capítulo uno: contexto	33
1.1. Balance bibliográfico	33
1.2. Lugares que acunan el nacimiento del Centro de Promoción y Cultura	34
1.2.1. Kennedy; del barrio a la localidad	34
1.3. Nacimiento del trabajo comunitario del Centro de Promoción y Cultura	37
1.3.1 Consolidación del trabajo con las mujeres de Base de Fasol	41
1.3.2. Hacer frente a las violencias contra las mujeres. Actual proyecto del Centro de Promoción y Cultura	44
2. Segundo capítulo: De la educación liberadora a la categoría de mujeres populares	49
2.1 Educación popular en América Latina	49
2.2. La Educación popular en Colombia y Bogotá	60
2.3. La educación popular desde Centro de Promoción y Cultura	66
2.4. La educación popular desde el espacio de mujeres del Centro de Promoción y Cultura.	67
2.5 Categoría de mujeres populares desde el Centro de Promoción y Cultura	72
3. Tercer capítulo Transformaciones en las concepciones del ser mujer de las mujeres de base de Fasol	77
3.1. El antes: El rol de género como construcción social	77
3.2. El después: Las transformaciones en la vida de las mujeres desde su trabajo colectivo en el Centro de Promoción y Cultura Fasol	82
3.3. El ahora: Ser mujer popular, la construcción política del ser mujer desde la experiencia organizativa del Centro de Promoción y Cultura Fasol	85
Conclusiones	89
Bibliografía	92

Listado de fotografías:

Fotografía 1: las primeras mujeres del proceso de Fasol en sus casas. Fuente: Archivo Centro de Promoción y Cultura.

Fotografía 2: Trinidad Montesinos en fachada del Hogar Infantil Fuente: Archivo Centro de Promoción y Cultura

Listado de mapas:

Mapa 1: clasificación por U.P.Z (Unidades de Planeación Zonal) de la localidad de Kennedy.

Introducción

El Centro de Promoción y Cultura Fasol es una organización popular y comunitaria que hace presencia en los barrios El Amparo, Britalia y la Ribera, de la Localidad de Kennedy, en el sur occidente de la ciudad de Bogotá, enmarcando sus prácticas desde los preceptos de la Educación Popular. Y trabajando transversalmente la perspectiva de género con el fin de promover la defensa de los derechos de las mujeres. El Centro de promoción y Cultura hace parte del movimiento social de mujeres en América Latina.

En aras de aportar al proceso social político y comunitario del Centro de Promoción y Cultura, específicamente al sub-proyecto de trabajo con mujeres Fasol, se ha planteado como objetivo puntual, analizar los cambios en las concepciones culturales del ser mujer de algunas integrantes del grupo base, para observar como la organización ha influido en dicho proceso, y como llegan a reconocerse como mujeres populares.

Para cumplir dicho cometido se han planteado tres ejes que corresponden a la expectativa para cada uno de los capítulos de esta propuesta, en la cual se buscó; recolectar información para analizar los cambios en las concepciones culturales del ser mujer, en este orden de ideas se continuo con analizar dichos hallazgos. Para observar que contextos y que personas les han influenciado en el proceso de cada una de las mujeres del Centro de Promoción y Cultura Fasol.

Finalmente se hizo el ejercicio de sistematizar el proceso de práctica para dejar un producto que evidencie el alcance y la influencia que tiene este nivel formativo por medio de la organización en la vida de las mujeres de los territorios del sur occidente Bogotano, específicamente en las mujeres que habitan los barrios El Amparo, Britalia y La Ribera.

Estos tres ejes se han desarrollado en cada uno de los capítulos, en el primer capítulo que corresponde a la contextualización, se inicia, haciendo memoria de aquellos trabajos investigativos y de sistematización que se han realizado desde el Centro de Promoción y Cultura, los cuales son una fuente primaria para este trabajo, seguido de ello un breve contexto histórico, de los territorios donde nace el proceso del Centro de Promoción y Cultura, en la localidad de Kennedy, continuando con los hechos que propiciaron el surgimiento del Centro de Promoción y Cultura y su relación con la

historia del barrio Britalia. De esta forma la contextualización se desarrolla para este momento con el nacimiento del sub-proyecto de mujeres del Centro de Promoción y Cultura, el espacio de Fasol.

El segundo capítulo, resalta la importancia y la influencia de la educación popular, realizando una caracterización histórica de la misma, dividiéndola en tres sub ejes: El primero, su llegada a América Latina, resaltando su enfoque pedagógico y sus coyunturas como el modelo económico, político y educativo; de las décadas de los sesenta hasta el siglo XXI. El segundo sub eje, la llegada de la educación popular a Colombia, desde las décadas de los sesenta, hasta el siglo XX y XXI, la influencia de la teología de la liberación, la IAP y la influencia de Paulo Freire, cuyo objetivo de la época era resaltar a los movimientos sociales, y generar procesos de aprendizaje y emancipatorios en Colombia, hacia las clases populares.

El tercer sub eje está enfocado en analizar la llegada de la educación popular a Bogotá desde una perspectiva urbana evidenciando las luchas de los movimientos sociales en el entorno urbano y entrelazándola con el aporte que brinda la organización Centro De Promoción y Cultura. Igual se presenta el proceso que han desarrollado las mujeres de base de Fasol, en su proceso de autoconstrucción de su ser mujer popular, demarcando cuáles han sido los cambios sociales y culturales que han influido dicha construcción, y como la categoría de mujeres populares ha influido en su cotidianidad y su quehacer como mujeres.

El último y tercer capítulo evidencia las transformaciones que ellas han realizado en el transcurrir de sus vidas. En el primer apartado se muestra como era la concepción de las mujeres de base antes de llegar a la organización y los mecanismos de represión a que eran sometidas, a los estereotipos culturalmente impuestos por una sociedad patriarcal, los cuales ellas naturalizaban y reproducían. En el después se evidencia cómo cambió su concepción de ser mujer cuando llegaron a conocer y ser parte de la organización.

Y el ahora el cual busca analizar cómo se desarrolla su quehacer político, desde su contexto social, buscando una toma de conciencia desde su realidad concreta, a través de observar sus condiciones sociales y económicas desiguales, con el fin de transformar esas condiciones para obtener una calidad de vida digna, un reconocimiento de su corporalidad y derechos como mujeres, tanto en el ámbito público como privado.

Apuesta metodológica

Método Cualitativo

Buscando caracterizar en profundidad el método del presente trabajo, y por qué este obedece a tipologías cualitativas es necesario entender las diferencias entre método y técnica.

Para poder hablar de método y técnica se debe definir conceptualmente y distinguir cuáles son sus principales diferencias y funciones, el método se puede observar como aquel orden que se sigue en las ciencias, el cual busca un fin para poder orientar y dar un enfoque claro sobre lo que se desea investigar.

Vamos ahora a la diferencia básica entre método y técnica: un método es un procedimiento general orientado hacia un fin, mientras que las técnicas son diferentes maneras de aplicar el método y, por lo tanto, es un procedimiento más específico que un método. Por ejemplo: hay un método general para asar la carne, aun que pueden usarse diferentes técnicas: a la parrilla, al horno, a la cacerola, con un horno de microondas, etc. (Guerrero, 2011: 1)

Con la anterior cita se puede entender que el método, parte de lo general, el cual está enfocado en hallar o investigar un fin, orientandose hacia evidenciar el orden como se va a desarrollar la investigación, con el fin mostrar cual será el eje conductor de la apuesta del trabajo. El método que se utilizó para el desarrollo de esta trabajo estará orientado en mirar y analizar las transformaciones en la construcción del ser mujer de las mujeres de base de Fasol, un método cualitativo que permitirá realizar un análisis más concienzudo sobre la vida y realidades cotidianas de las mujeres de base de Fasol dando respuesta a la pregunta problema.

El método utilizado en este trabajo es cualitativo ya que el énfasis estuvo encaminado en indagar los ¿Por qué? y los ¿cómo?, respecto al proceso tanto individual como colectivo de las mujeres de base y específicamente de sus concepciones del ser mujer y los cambios en sus propias prácticas y quehaceres.

En el desarrollo y resultado de este trabajo se pueden observar características cualitativas, en tanto los resultados que dé el quedaron no pueden ser verificables en cifras y porcentajes concretos, ya que buscan dar características específicas de carácter social.

La metodología cualitativa se basa en principios teóricos como la fenomenología, la hermenéutica, la interacción social utilizando metodos de recolección de la información que difieren del método cuantitativo al no poder ser plasmados en números.³

El método de este trabajo difiere en sí mismo de características de orden cuantitativo, ya que lo que se quiso entender y establecer fue aquellos cambios en las subjetividades de las mujeres de base de Fasol respecto al ser mujer, y claramente organizar esta información en cifras y números no fue el fin ni el objetivo central.

No fue el objetivo en tanto es te estaba relacionado directamente con aquellos cambios y como estos se manifiestan en la vida cotidiana pero además estaban condicionados por todas unas características sociales, políticas, y culturales, las cuales son imposibles explicar acudiendo a las cifras y los números.

Otra característica del método cualitativo es que se aplica en casos particulares y específicos, en esta medida el trabajo no tuvo como finalidad explicar, por ejemplo, cuántas mujeres cambiaron su imaginario del ser mujer, sino como el grupo específico de las mujeres de base de Fasol fueron construyendo y reconstruyendo significados relacionados con el ser mujer, incluso encontrando diferencias entre el mismo grupo.

El método cuantitativo produce información solo en los casos particulares que estudia, por lo que es difícil generalizar, solo se puede hacer mediante hipótesis.⁴

³ <http://www.sinapsit.com/ciencia/que-es-el-metodo-cualitativo/>

⁴ <http://www.sinapsit.com/ciencia/que-es-el-metodo-cualitativo/>

La hipótesis de este trabajo está orientada en realizar un análisis descriptivo, enunciando como algo fundamental, entender desde lo cualitativo las transformaciones de las mujeres de base de Fasol, desde su percepción subjetiva.

Hipotesis central: ¿Cómo se han transformado las concepciones culturales del ser mujer de las integrantes del grupo de base del Centro de Promoción y Cultura de Fasol, y cuál ha sido la influencia de la organización.

Hipótesis descriptivas, señalan la frecuencia o características de un fenómeno sin establecer relaciones causales entre sus variables, las cuales pueden ser a su vez, asociativas las cuales plantean relaciones no paramétrica entre las variables que las componen, en este caso las variables son cualitativas (Morone, 2011:5)

Esta hipótesis nos permite verificar nuevamente que la investigación no está encaminada en lo estadístico, si no en describir mediante categorías de análisis las realidades concretas de dichas mujeres.

Técnicas

A continuación se definen las técnicas como las diferentes formas para poder lograr el objetivo planteado, dentro de la técnica están ubicados los procedimientos e instrumentos, utilizados específicamente para recolectar la información, para este caso, como procedimiento utilizamos la entrevista semiestructurada, ya que además de ser continua en el proceso fue utilizada a profundidad, y como instrumentos el diario de campo y el taller los cuales explicaremos más adelante.

Entrevista semiestructurada:

.La entrevista semi-estructurada permite abordar los temas acordados de manera más fluida con la persona entrevistada; además de propiciar un ambiente tranquilo, la entrevista semiestructurada permite evidenciar los temas con palabras cotidianas, cercanas, y tratar los temas en el orden que la misma conversación genere.

Esta forma de conducir la entrevista concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador de, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes (...). El guion de la entrevista establece un perímetro dentro del cual el entrevistador decide no solo el orden y la formulación de las preguntas, sino también si se va a profundizar en algún tema. (Gorbetta, 2003: 376)

Para la posterior organización y análisis de la información se utilizaron categorías de análisis, siendo unas más frecuentes, dichas categorías son las siguientes: el ser mujer, es decir la construcción cultural, como se asume el rol de mujer, en los diferentes espacios culturales y sociales donde están presentes las mujeres de base Fasol.

Otra fue la categoría de mujeres populares, como apuesta política que influencia tiene la educación popular con la propuesta de Fasol para la transformación de las subjetividades de las mujeres y su forma de asumirse en diferentes escenarios. Las violencias hacia las mujeres, es decir que violencias han vivido por el hecho de ser mujeres, y su relación con la concepción binaria del género.

La categoría de .Mujeres populares, esta entendida como una apuesta política: dentro de ella además se buscó desentrañar que influencia tuvo la Educación popular en clave de género propuesta desde Fasol, para la transformación de las subjetividades de las mujeres, y su forma de asumirse en diferentes escenarios.

La muestra de la investigación estuvo enfocada en la técnica de muestreo no probabilístico, de muestra intencional, la cual se usa cuando las unidades de análisis, o información son informantes claves, (conoce algo, vivió algo, etc.), o bien cuando se recurre a casos típicos en una determinada problemática.

Muestra: se puede definir este concepto como un subconjunto del conjunto total, que se supone representativo, es decir de dicho subconjunto, representa lo más fielmente las características del conjunto total. (Morone, 2011, pág. 15).

En este caso la muestra fue siete mujeres integrantes de Fasol para realizar las entrevistas semi-estructuradas, a las cuales se les realizó un cuestionario de preguntas abiertas, que se les preguntaron sin ningún orden general.

Las preguntas de las entrevistas se formularon a partir de los siguientes temas contenidos en el guion.

Formato recolección entrevista semi estructurada

Nombre:

Edad:

Formación académica: Técnica en Preescolar

Contexto:

1. ¿Donde nació?
2. ¿cuáles son los recuerdos más significativos de la infancia?
3. ¿Cuáles son sus estudios o espacios de formación?
4. ¿cuáles son las personas más significativas en su vida? ¿Por qué?

Preguntas conectoras:

5. ¿cómo conoció a Fasol?
6. ¿Quién la invito a Fasol?
7. ¿que la motivo para seguir asistiendo a Fasol?
8. ¿Qué situaciones difíciles la motivaron para su participación en Fasol?

Violencias:

9. ¿cuáles son las violencias más frecuentes que vive percibe en su entorno?
10. ¿cuándo se ha sentido vulnerable? ¿En qué lugares?
11. ¿ha vivido situaciones de desigualdad? ¿Cuáles?
12. ¿cuáles cree usted que son los lugares de peligro?

La organización:

13. ¿cuando llega usted a la organización?
14. ¿cuál es su experiencia dentro de la organización?
15. ¿Cómo ha sido el trabajo en colectivo?
16. ¿qué significa ser mujer popular?

El antes y después de la organización:

17. ¿cómo era usted antes de conocer la organización?
18. ¿Cómo es usted ahora que hace parte de la organización?

El desarrollo de estas entrevistas permitió tener una mirada más detallada de aquellas transformaciones que han venido desarrollando las mujeres de base de Fasol, que características tenían sus subjetividades, y como el hecho de hacer parte de la organización, les hace cuestionarlas y transformarlas.

Instrumentos de recolección de información

Diario de campo

El diario de campo es un instrumento dentro de la investigación que está basado en la observación, si este ejercicios hace de una manera consciente y adecuada puede permitir recopilar información valiosa para el posterior análisis.

El trabajo de campo, tiene como eje fundamental la observación, pues este es el instrumento por excelencia para aprehender “la totalidad de lo social que se manifiesta en la experiencia”(Straus 2002: 22).

El tener la oportunidad de recolectar de manera inmediata la experiencia dentro del proceso de la investigación, permite retomar para el posterior análisis elementos cotidianos y espontáneos, logrando así rescatar la experiencia directa del investigador con el contexto.

Si bien el diario de campo es una herramienta que permite y ayuda percibir diferentes características dentro de la investigación, también es necesario entender que este instrumento debe ser intencionado en aras de conseguir información más detallada frente a la hipótesis planteada en la investigación.

Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de capturar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación. (Bonilla 1997: 118)

Si esta herramienta se logra intensionar acertadamente no solo se tendrán elementos fundamentales para la investigación en sí, además de ello lograra llevar al investigador a elementos que antes no se habían de tener en cuenta y que podrían llegar a ser de mucha utilidad para el posterior análisis.

Para el caso del presente trabajo se puede ejemplificar esta situación en tanto en el momento de realizar los diferentes diarios de campo se tomaron como preponderantes elementos claves como la forma en que las mujeres hablaban de sus mismas, y como discutían entre sí diferentes concepciones del ser mujer.

En tanto al carácter general de la importancia del diario de campo es relevante entender que para este caso no se utilizó como una herramienta solamente de recolección de información sino que se rescató la posibilidad de nutrir la investigación desde la vivencia directa, cuestionando y problematizando los diferentes elementos, poniéndolos en dialogo con los propios conceptos de las investigadoras sobre el ser mujer por ejemplo.

Hablar de investigación, es hablar de trabajo de campo y observación son estos dos elementos donde se apoyan el investigador para investigar una realidad, conocer sus necesidades y problematizarlas. (Martínez: 2000: 01)

El diario de campo para este caso permitió percibir como las mujeres a través de sus relatos y sus expresiones, se nombran a sí mismas. Al igual se evidenció la interpretación que tienen de su entorno y el rol que han asumido dentro de él.

El relato no estaría tanto en el hecho de que nos proporcione información para reconstruir los acontecimientos ‘tal y como estos sucedieron’, sino que respondería principalmente a la pregunta sobre como los sujetos y los grupos sociales de la comunidad investigada, perciben e interpretan su historia o un determinado acontecimiento vitalmente experimentado. (Educativa, 2001:21)

Para abordar dicha herramienta, una de nosotras acompañó el taller, mientras la otra se encargó de llevar el diario de campo, rotando dicho ejercicio.

La pertinencia de una apuesta metodológica como la anterior

La metodología permitió establecer lazos fuertes y escucha intergeneracional con las mujeres, con esta experiencia comprobamos que la oportunidad de escuchar las voces de otras mujeres permite forjar lazos, es decir ubicar objetivos comunes que parten de entender que existe en nuestra condición de mujeres, muchas causas que nos hermanan históricamente.

Los espacios de diálogo y escucha entre mujeres son fundamentales en tanto permiten reivindicar la voz de las mujeres, de esta manera conspirar también hace parte de crear espacios tranquilos, amenos para las mujeres donde todas nos sintamos reconocidas y respetadas.

Fue fructífero trabajar los testimonios de vida de las mujeres de base de Fasol , quedamos con plena certeza de que propiciar estos espacios si es posible en tanto se desarrolle una propuesta clara y respetuosa. Y que la respuesta de la mayoría de las mujeres es en casi todas las ocasiones abrir sus casas, sus historias con el fin de contarle a otras que otro mundo es posible.

Conspirar además es tener en cuenta que las mujeres necesitamos mecanismos que nos brinden la posibilidad de trabajar en conjunto, de empezar a cambiar esas concepciones de prototipos de mujeres que nos establecieron y de ir cambiando en el hogar, la familia, la calle, la forma de ver concebir y tratar a las mujeres. Es además contar las unas con las otras, acompañarse y apoyarse en los espacios públicos y permitirse conocer las potencialidades de cada una, haciendo un colectivo fuerte con historias diferentes, pero objetivos comunes, que propician una vida digna para todas las mujeres.

Propuesta pedagógica

Encuentro de testimonios

Talleres

Los talleres como propuesta pedagógica tuvieron como finalidad permitir el encuentro y dialogo de las diferentes posturas y reflexiones que cada mujer tiene sobre su ser mujer, asimismo confrontar cada una de las historias para posibilitar una reflexión colectiva, otra prioridad de los talleres fue observar la influencia de Fasol como una organización social en las transformaciones de las concepciones culturales de las mujeres sobre su deber ser.

La propuesta pedagógica se construyó para propiciar la reflexión con las mujeres de base de Fasol sobre la importancia de sus testimonios para la reconstrucción de una historia colectiva, entendiendo esta tarea como un quehacer político e histórico.

No debemos conformarnos con que los sectores populares y, las mujeres en particular, encuentren lugares en donde tomen conciencia de los problemas que han sufrido y sufren por su condición genérica, sino que también es necesario construir lugares y tiempos en los que el reencontrarse y reencontrar el sentido y gusto por las diferentes expresiones culturales (la música, el teatro, la danza, entre otros) , (...) De esta manera hombres y mujeres que han sido explotados y subordinados históricamente por diferentes razones, se apropian de bienes sociales, culturales y políticos que les han sido negados a lo largo del tiempo (Pasquale, 2010, pág. 66).

Desde esta lógica se utilizaron herramientas artísticas para abordar temáticas dentro de los talleres, rescatando el arte como la posibilidad de abordar los propios testimonios de formas diversas y creativas que contribuyan al proceso de cada una de las mujeres para abordar las diferentes situaciones de sus vidas.

Como objetivos centrales de los talleres se establecieron los siguientes

- Contextualizar la lectura que tienen las mujeres de la historia tradicional y como ha sido su relación con ella, para contrastarla con su experiencia en torno a la historia oral
- Compartir el testimonio de las mujeres para problematizar la concepción del ser mujer de cada una de las participantes, y así, evidenciar similitudes y diferencias entre los diferentes testimonios.
- Reflexionar en torno a la historia colectiva, como equipo de Fasol para observar el aporte tanto de cada una para al colectivo, y así mismo el de la organización a sus historias de vida.

Las participantes a los talleres fueron las mujeres de base del C.P.C Fasol, así como otras mujeres de la organización, habitantes de los barrios Amparo y Britalia.

Análisis Talleres

1. Taller

Nombre:	Las historias no contadas	
Fecha:	4 de agosto 2014	
Participantes	Mujeres de base del C.P.C Fasol y otras mujeres de la organización. 20 mujeres	
Objetivo general	Contextualizar la lectura que tienen las mujeres de la historia tradicional y como ha sido su relación con ella, para contrastarla con su experiencia en torno a la historia oral	
Objetivo específico	Problematizar el uso tradicional que tiene la historia, rescatando la importancia de la historia oral, para comprender el aporte de la reconstrucción personal a la historia colectiva.	
Meta	20 mujeres consientes de la importancia de la oralidad como herramienta, para la construcción de las historias de vida...	
Metodología	Actividad	Tiempo
	<p>1 Nombre: Saludo ritual</p> <p>Objetivo: Hacer conexión con la energía de la naturaleza, y con la energía propia para que las mujeres estén más tranquilas y dispuestas en el taller.</p> <p>Metodología: Con los cuatro elementos se invocara la energía de los cuatro puntos cardinales, invitando a las mujeres a que a través de su respiración conecten con la energía.</p> <p>Resultado: Las mujeres tomaron una actitud de disposición y tranquilidad para</p>	15 minutos

	realizar el taller.	
	<p>2 Nombre Actividad: Debate guiado.</p> <p>Objetivo: Propiciar un espacio de debate para escuchar la experiencia de las mujeres y su sentir frente a la versión tradicional de la historia.</p> <p>Metodología:</p> <p>En torno a las siguientes preguntas</p> <p>¿Qué es la historia?</p> <p>¿Quiénes están en la historia?</p> <p>¿Quiénes hacen falta?</p> <p>Conformaremos grupos, buscando responderlas para después socializarlas en colectivo.</p> <p>Resultado: Las mujeres no se ven identificadas en la historia que les enseñaron en sus experiencias educativas, reconocen además nuevas formas de construir historia, desde las mujeres.</p>	1 hora
	<p>Nombre: Video orientador</p> <p>Objetivo: Mostrar a las mujeres, otras experiencias de construcción histórica, para que puedan conocer el alcance y la importancia de la oralidad.</p> <p>Metodología:</p> <p>Presentación del video cuentos de viejos, las historias no contadas, sobre la importancia de la historia oral</p> <p>Debate</p> <p>Resultado: Los recuerdos particulares de</p>	25 minutos

	<p>cada una de las mujeres las hacen sentir parte de una historia colectiva, además de ello reconocen la importancia de la oralidad para ubicar nuevas voces que hacen parte de la historia.</p>	
	<p>Despedida</p> <p>Acordaremos compromisos para abordar la siguiente temática</p> <p>El compromiso es traer un pequeño escrito de una persona que haya marcado su historia personal, y las fotografías que vean importantes para momentos de su vida.</p>	10 minutos
Materiales	<p>Velón</p> <p>Paños</p> <p>Música</p> <p>Marcadores</p> <p>Papel craf</p> <p>Computador</p> <p>Videobeam</p>	

2. TALLER

Nombre:	Espiral del tiempo
Fecha	11 de agosto 2014
Participantes:	<p>Mujeres de base del C.P.C Fasol y otras mujeres de la organización.</p> <p>20 mujeres</p>

Objetivo general	En el segundo encuentro se abordaron las vidas de las mujeres desde aquellos hechos que ellas consideran fundamentales	
Objetivo específico	Trabajar la espiral, para la organización de hechos en un periodo determinado, y su simbología dentro de la mística femenina.	
Meta	Que cada una de las mujeres construya un galería autobiográfica en forma de espiral, que permita una reflexión y compartir en colectivo	
Metodología	Actividad	Tiempo
	<p>1 Nombre: Saludo ritual</p> <p>Objetivo: Hacer conexión con la energía de la naturaleza, y con la energía propia para que las mujeres estén más tranquilas y dispuestas en el taller.</p> <p>Metodología: A través de danza navaja, se conectara con la energía de los tres tiempos, pasado presente futuro.</p> <p>Resultado: Las mujeres tomaron una actitud de disposición y tranquilidad para realizar el taller.</p>	15 minutos
	<p>2. Nombre: Construcción galería autobiográfica</p> <p>Objetivo: Hacer memoria de las historia de vida de las mujeres, para fortalecer la identidad y reconocimiento de sí mismas y su proceso personal.</p> <p>Metodología: Con las fotografías que las mujeres traigan, cada una construirá la espiral de su vida.</p> <p>Las mujeres que quiera harán una breve presentación de sus historias, para las demás.</p> <p>Resultado: Las mujeres reconstruyeron</p>	1 hora

	<p>diferentes situaciones de sus vidas, ubicando desigualdades y violencias que vivieron, además de personas importantes que transformaron su concepción de la vida.</p>	
	<p>3. Nombre: Socialización</p> <p>Objetivo: Ubicar que personas y sucesos han influido en la vida de las integrantes para analizar si han contribuido o no a fortalecer el imaginario social predominante sobre el ser mujer.</p> <p>Metodología: En torno a las siguientes preguntas enfocaremos la socialización.</p> <p>¿Qué persona o personas han influido en la mujer que soy hoy en día?</p> <p>¿Qué sucesos han posibilitado que yo sea la mujer que soy?</p> <p>Resultado: La mayoría de mujeres ubican entre los hechos más importantes de sus vidas por un lado los traslados que vivieron del campo a la ciudad en la mayoría de los casos de forma violenta, y por el otro la posibilidad de conocer la organización Fasol en la cual lograron conocer sus potencialidades y fortalezas.</p>	30 minutos
	Despedida ritual	10 minutos
Materiales	<p>Velón</p> <p>Paños</p> <p>Marcadores</p> <p>Fotografías</p> <p>Papel de colores</p> <p>Cinta Pegante</p>	

3. Taller

Nombre:	FASOL , Un encuentro de historias	
Fecha :	18 de agosto del 2014	
Participantes	Mujeres de base del C.P.C Fasol y otras mujeres de la organización. 20 mujeres	
Objetivo	Reflexionar en torno a la historia colectiva, juntas como equipo de FASOL para observar el aporte tanto de cada una para al colectivo, y así mismo el de la organización a sus historias de vida.	
Meta	Construir un símbolo del caminar colectivo, de las mujeres dentro de la organización...C.P C Fasol.	
Desarrollo	Actividad	Tiempo
	1 Nombre: Saludo ritual Objetivo: Hacer conexión con la energía de la naturaleza, y con la energía propia para que las mujeres estén más tranquilas y dispuestas en el taller. Metodología: Cada una tendrá una tira de lana que le entregara a una compañera con un deseo para su vida, así construiremos un tejido colectivo. Resultado: Las mujeres tomaron una actitud de disposición y tranquilidad para realizar el taller.	15 minutos
	2. Nombre: Construcción del árbol Fasol Objetivo: Hacer memoria sobre la construcción colectiva en torno a la organización para observar los aportes de cada una de las mujeres que han hecho parte del proceso.	30 minutos

	<p>Metodología: Con la analogía del árbol, representaremos la organización, llenándolo de aquellas cosas que las mujeres ven en la historia de la organización y lo que ellas han aportado.</p> <p>Resultado: Las mujeres reflexionaron en torno a que los aportes de cada una desde su individualidad son fundamentales a la hora de construir un proceso colectivo.</p>	
	<p>3. Nombre: Video Nuestro caminar</p> <p>Objetivo: A través de imágenes hacer memoria sobre lo que ha sido el proceso del C.P.C Fasol.</p> <p>Metodología: Observación de un video sobre el caminar colectivo.</p>	10 minutos
	<p>3. Nombre: Quien soy después de Fasol</p> <p>Objetivos: Observar como la experiencia en Fasol ha transformado la vida de las mujeres.</p> <p>Metodología: Con una imagen corporal, cada mujer mostrara quien es después de su experiencia en Fasol.</p> <p>Resultado: Las mujeres aseguran que su paso por Fasol transformo sus vidas en tanto las hizo participes de un proceso colectivo desde donde se sentían parte de una comunidad, además de ello lograron conocer y en ese orden exigir los derechos que anteriormente les vulneraban repetitivamente.</p>	30 minutos

	Despedida Ritual Agradecimiento a las mujeres por su compromiso con el espacio. Invitación para las entrevistas individuales	15 minutos
Materiales	Árbol de papel Hojas de papel Marcadores Computador Video beam Vestuarios	

Resultados

Los talleres realizados con las mujeres de base de Fasol, permitieron concluir que es a través de prácticas cotidianas, como las mujeres ubican aquellas situaciones en las que se sienten vulnerables, violentadas y excluidas, en los diferentes momentos de su historia.

Se identificó, como la participación en la organización Fasol, les ha mostrado herramientas a las mujeres de base para que cuestionen y re - escriban sus historias a través del reconocimiento de sus derechos y el empoderamiento político, este se manifiesta a través de sus posturas actuales y la forma como asumen su autonomía en los diferentes espacios públicos y privados.

Los resultados permiten concluir que:

- Las mujeres no se ven identificadas en la historia que les enseñaron en sus experiencias educativas, reconocen además nuevas formas de construir historia, desde las mujeres.

- Los recuerdos particulares de cada una de las mujeres las hacen sentir parte de una historia colectiva, además de ello reconocen la importancia de la oralidad para ubicar nuevas voces que hacen parte de la historia.
- Las mujeres reconstruyeron diferentes situaciones de sus vidas, ubicando desigualdades y violencias que vivieron, además de personas importantes que transformaron su concepción de la vida.
- La mayoría de mujeres ubican entre los hechos más importantes de sus vidas por un lado los traslados que vivieron del campo a la ciudad en la mayoría de los casos de forma violenta, y por el otro la posibilidad de conocer la organización Fasol en la cual lograron conocer sus potencialidades y fortalezas.
- Las mujeres reflexionaron en torno a que los aportes de cada una desde su individualidad son fundamentales a la hora de construir un proceso colectivo.

Las mujeres aseguran que su paso por Fasol transformo sus vidas en tanto las hizo participes de un proceso colectivo desde donde se sentían parte de una comunidad, además de ello lograron conocer y en ese orden exigir los derechos que anteriormente les vulneraban repetitivamente.

Capítulo I Contexto

El Centro de Promoción y Cultura, desde su nacimiento como organización popular y comunitaria hace treinta y seis años, ha venido incorporando diferentes prácticas y quehaceres, una de ellas la sistematización de la apuesta política y comunitaria.

Ahora bien, el reto de “contar la historia”, entendiendo dicha tarea como la posibilidad de conjugar a través de un trabajo investigativo, los quehaceres, formas y hechos que configuraron esta experiencia organizativa; ha tenido como aspecto fundamental ahondar en el trasegar histórico de la organización, y ha hecho hincapié en aquellas especificidades que hacen de éste un proceso sui generis es decir único en su género, con un contexto específico y una organización comunitaria con sus propias maneras de ser y un accionar puntual.

1.1 Breve balance bibliográfico

Según Marysol Avendaño en el libro *Memorias del camino* publicado en el año 2007⁵, la apuesta por sistematizar la experiencia organizativa del Centro de Promoción y Cultura se asumió por parte de diferentes miembros del equipo coordinador de la organización. Inicialmente para el año de 1985 se responsabilizan del proceso de sistematización, Adela López y María Eugenia Ramírez quienes no lo dan por terminado, posteriormente en la década de los noventa fueron María Helena Céspedes, Cristina Cruz y Mario Guevara quienes retomaron la posibilidad de poner a andar dicho proceso, quedando este sin concluir nuevamente.

A finales del año 2000 el profesor Alfonso Torres⁶ de la Universidad Pedagógica Nacional, quien fue contactado en el año de 1999 por el Centro de Promoción y Cultura para acompañar el proceso de sistematización, se integró a un proyecto en el cual se haría la reconstrucción histórica de cinco procesos organizativos de la ciudad de Bogotá.

⁵ Avendaño Mary Sol (2007), *Memorias del Camino Todo empezó... entre el barro Bogotá D.C: CÓDICE LTDA.*

⁶ Avendaño Mary Sol (2007), *Memorias del Camino Todo empezó... entre el barro Bogotá D.C: CÓDICE LTDA.*

El Centro de Promoción y Cultura como una de las organizaciones convocadas atendió al llamado, dicha tarea fue asumida por Marisol Avendaño, quien en el año 2007 culminó la investigación con la publicación del libro *Memorias del Camino*. Este trabajo reconstruyó la historia colectiva de la organización desde 1978 hasta el año 2003, haciendo uso de archivos del Centro de Promoción y Cultura y de entrevistas a fundadoras y participantes del proceso.

Posteriormente en el 2008 Marisol Avendaño, como trabajo de grado para la Maestría en Educación, de la Universidad Pedagógica Nacional, se centró en indagar y analizar, los saberes y prácticas pedagógicas del Centro de Promoción y Cultura, y cómo estos se visualizan en el espacio de trabajo con mujeres de Fasol.

Conocer el recorrido de la organización permitió enfatizar en el carácter puntual de este trabajo de grado, el cual estuvo enfocado en aportar a través de su especificidad, a las lecturas internas y externas del Centro de Promoción y Cultura, indagando como a través de sus prácticas influye en las subjetividades de las personas que la conforman y en las comunidades y territorios en los cuales está presente.

1.2 Lugares que acunan el nacimiento del Centro de Promoción y Cultura

1.2.1 Kennedy: de barrio a localidad

Los hechos históricos que nos permiten explicar el nacimiento de la localidad de Kennedy no estuvieron desligados del contexto nacional. En la década de los 50 en Colombia se empezaron a generar dinámicas que propiciaron el traslado, en la mayoría de los casos de forma violenta y abrupta, de las personas que habitaban el campo, hacia las ciudades mayoritariamente a Bogotá D.C la ciudad capital.

Los factores que provocaron dicho desplazamiento han sido atribuidos en muchos casos a la época de la Violencia en Colombia, cuando el enfrentamiento bipartidista provocó un ambiente de terror para los campesinos y campesinas, quienes sin tener más opciones se vieron obligados a desalojar sus parcelas y trasladarse a la ciudad. Pero la Violencia⁷

⁷ La palabra Violencia con mayúscula se refiere a la época histórica vivida en Colombia en la década de los cincuenta, "La Violencia del período "clásico" (1945-65), representada por los artistas de la época como un monstruo de mil cabezas, es muchas cosas a la vez: es guerra entre las clases dominantes y en cuanto tal una versión tardía de las guerras civiles decimonónicas, pero es también guerra entre las clases dominantes y el movimiento popular(...)". (Sánchez Gonzalo 2004)
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/ensayo/violen.htm>

no fue la única causa para el desarraigo indiscriminado del campo, para la década de los 50 del siglo XX encontramos teorías que problematizan este aspecto y lo ponen en tela de juicio.

La expulsión de los campesinos por medio de la violencia o la pobreza resultó un gran negocio, los terratenientes acumulan mayor cantidad de tierras y la naciente burguesía industrial tiene a su disposición un futuro ejército de obreros. (Castellanos, 2003, : 146)

Aquí se puso en escena una dinámica históricamente conflictiva en Colombia la disputa por la propiedad de la tierra, ya que se privilegiaron los intereses económicos de las élites nacionales para el uso industrial de la tierra y su estrategia por tener un gran número de población empobrecida apta para mano de obra, concentrada en las ciudades.

Bogotá como una ciudad pequeña para entonces empezó un crecimiento acelerado, nutrida por la cantidad de personas obligadas a abandonar sus hogares sin tener más opción que empezar a acomodarse en los pocos barrios marginales existentes para entonces, sin embargo estos lugares se hicieron pequeños ante el flujo de personas, y los asentamientos empezaron a darse hacia las periferias.

La localidad de Kennedy existía entonces como una periferia en la cual funcionaba el aeropuerto de Techo, en dicha periferia las personas que empezaron a llegar construyeron sus barrios sin planeación alguna, respondiendo simplemente al orden de llegada de las familias y a los escasos materiales que pudieran encontrar para construir sus casas.

En el año de 1960 según muestra la crónica “*Huellas y recuerdos de Palenque*” de Flor Nelly Sierra, publicada en el marco del tercer concurso de historias barriales de la localidad de Kennedy en el año 2007⁸, se dio inicio al plan de vivienda ciudad de Techo que empezó con la construcción de algunas casas y colegios del sector por parte del Instituto de Crédito Territorial, y bajo el mandato de Carlos Lleras Camargo.

Este plan estaba además auspiciado por el programa norteamericano Alianza para el Progreso, en cabeza de Jhon F Kennedy entonces presidente de los Estados Unidos. Es importante resaltar que el objetivo de esta “alianza” era buscar la aproximación

⁸Tercer concurso de historias barriales localidad de Kennedy (2007) Bogotá D.C Editorial CÓDICE LTDA.

estratégica con diversos países Latinoamericanos para fortalecer intereses económicos y políticos de Estados Unidos sobre América Latina.

Como parte de esta “alianza” se realizó la visita de Jhon F Kennedy en diciembre de 1961 para la inauguración del plan de vivienda, desde entonces la zona que llevaba el nombre de Techo se convirtió en Ciudad Kennedy.

Muchas las familias quedaron por fuera del plan vivienda y la afluencia de personas continuaba día a día. Para la década de los años 70 la zona continuaba creciendo más hacia la periferia erigiendo nuevos vecindarios. Pero las personas inescrupulosas no se hicieron esperar, los llamados urbanizadores piratas se apropiaron de grandes extensiones de tierra y empezaron a vender los lotes.

Para la década de los 70 la conciencia de Ciudad en el sur occidente de Bogotá terminaba con el llamado “Nuevo Kennedy”, el último barrio del sector al que llegaba el transporte público. De ahí para abajo eran haciendas y humedales que, poco a poco y por parte de los llamados “urbanizadores piratas”, fueron perdiendo su carácter rural y se convirtieron en asentamientos urbanos. (Avendaño, 2007: 15)

Bajo esta dinámica desde finales de los 70 hasta los 90, nacieron barrios como Britalia, El Amparo, y La Ribera, en los cuales la única certeza de sus habitantes era un techo de latas para resguardarse, ya que no existían servicios básicos como agua, luz, ni alcantarillado.

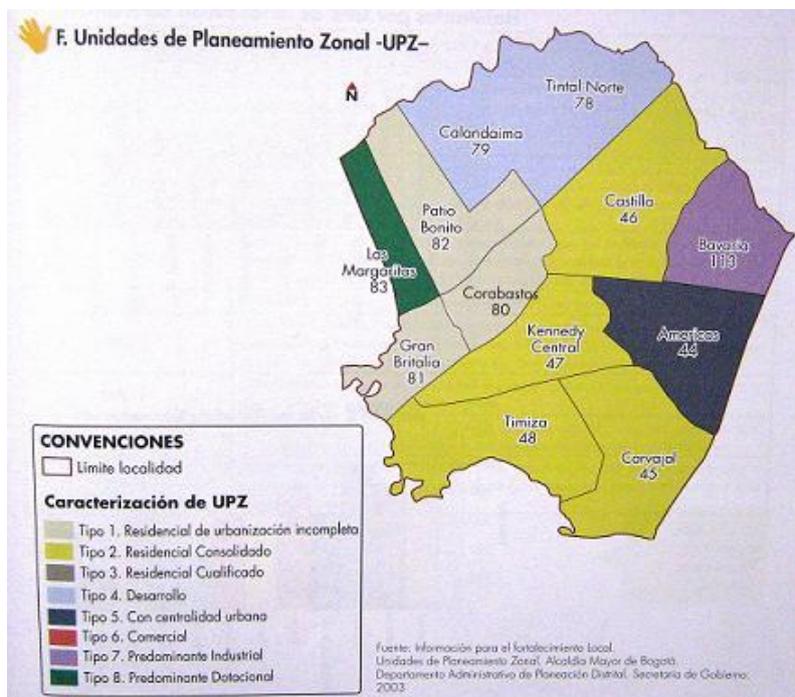
La urbanización pirata de nuevos barrios, como Dindalito, Villa Elvira, las palmitas, la Ribera, barrios ubicados en la ronda del río Bogotá, y el relleno de la Chucua o Humedal de la Vaca, humedales que han sido rellenados para lotearlos y posteriormente venderlos a familias de escasos recursos económicos, dando paso a barrios como El Amparo, Villa la Loma y Villa la Torre, entre otros, cuyas viviendas son construidas en materiales de desechos. (Avendaño, 2007:35).

La falencia de servicios básicos y el abandono estatal hizo que los barrios anteriormente mencionados iniciaran procesos de organización social, emprendiendo un camino de alianzas y complicidades para exigir a las autoridades distritales y nacionales distrital y nacional el derecho por una vida en condiciones de dignidad.

Actualmente Kennedy es una de las localidades con mayor número de problemáticas sociales; en el último censo realizado por el DANE en el año 2005, se registra que la población oscila en los estratos 1 y 2, siendo además la segunda localidad con mayor

número de habitantes, 1.009.527, después de la localidad de Suba con 1.044.006 habitantes, según revela informe de la Secretaría de Planeación⁹.

Kennedy además de ser la segunda localidad más poblada de la ciudad, es la segunda localidad en la cual sus habitantes tienen necesidades básicas insatisfechas según evidencia la consulta sobre la situación de las mujeres de las UPZ (Unidades de Planeación Zonal) 80 y 81 de la localidad realizada por el Centro de Promoción y Cultura en 2012¹⁰.



Mapa 1: clasificación por U.P.Z (Unidades de Planeación Zonal) de la localidad de Kennedy.¹¹

1.3. Nacimiento del trabajo comunitario del Centro de Promoción y Cultura.

En el año de 1978 Britalia no contaba con servicios básicos, no estaba pavimentado y para agravar la situación de sus habitantes tenían que soportar las problemáticas de salud que les generaban los caños que existían por todo el barrio. En estos lugares la

9

<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/entidad/Direccionamientoestrategico/informeGestion>

¹⁰ Centro de Promoción y Cultura (2012) Sistematización Consulta: Situaciones vividas por las mujeres de las UPZ 80, 81 Y 82 de la localidad de Kennedy Bogotá y su relación con el conflicto armado Colombiano. Bogotá D.C. ARFO Editores e Impresores LTDA.

¹¹ <https://elcampanazo.wordpress.com/2009/04/07/ordenar-el-territorio-otra-reto-de-la-participacion-ciudadana-en-bogota/>.

comunidad Javeriana proveniente de España, quienes basaban su opción de vida religiosa sobre preceptos de la Teología de la Liberación, buscaron sumar esfuerzos para la transformación de las condiciones de vida de las comunidades marginadas. Las javerianas observaron que eran las mujeres quienes hacían frente a las diversas problemáticas, ya que ante la falencia de servicios básicos, como alcantarillado o agua potable eran partícipes del rebusque de las condiciones mínimas para subsistir.

“Ahí estaban las mujeres y ahí las encontraban: en la cola de la gasolina; en la pila del agua; limpiando las chambas de aguas negras, quemando las basuras, caminando entre el barro para llevar al niño al hospital. Solo hubo que acercarse a ellas y preguntarles por sus problemas” (Avendaño, 2007: 17)



Fotografía 1: las primeras mujeres del proceso de Fasol en sus casas. Fuente: Archivo Centro de Promoción y Cultura.

Es así como desde el acercamiento en los espacios cotidianos, la Comunidad Javeriana empezó a generar lazos con las mujeres, quienes expresaron sus preocupaciones inmediatas, en su mayoría relacionadas con las condiciones de vida de sus hijos e hijas.

Estos acercamientos pasaron de ser informales a una forma de organización donde las mujeres empezaron a reunirse de forma constante para debatir en torno a las condiciones del barrio. Fruto de estas reuniones se empezó a gestar la apuesta para la creación de un hogar infantil, que acogiera a los niños y a las niñas con el fin de alejarles de los diferentes peligros a que eran expuestos al quedar solos en sus casas mientras sus padres y madres trabajaban.

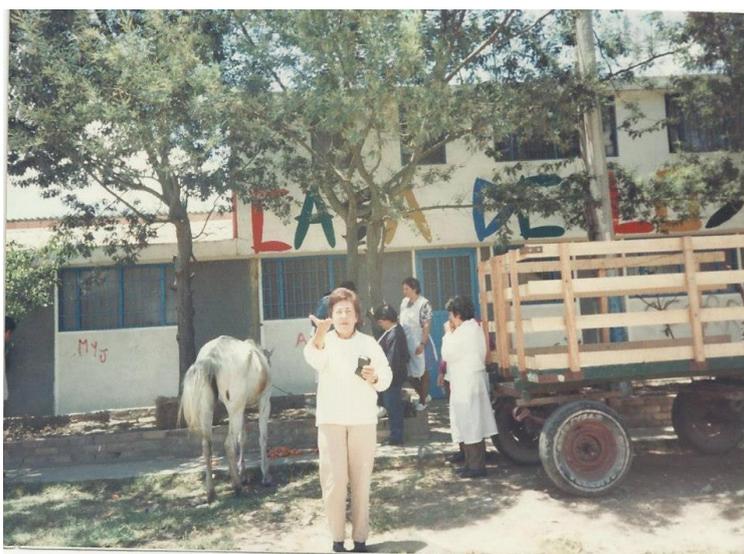
Instituciones como el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) a las cuales se acercaron las mujeres para posibilitar la creación del jardín infantil, no consideraban viable el apoyo debido a las condiciones en las que se encontraba el barrio, exigiendo como mínimo una casa adecuada que se ajustara a los parámetros específicos establecidos por ellos. En primer lugar hay que buscar la financiación que permita el funcionamiento integral del proyecto. Recurren al ICBF que rechaza la posibilidad por la situación del barrio (Avendaño, 2007:19).

Frente a esta posición las mujeres continuaron la búsqueda de recursos, es así como encontraron en sus vecinos y vecinas la posibilidad de unir esfuerzos para dicho fin.

Para el primer bazar que hicimos salimos a pedirles a los vecinos que nos colaboraran con cualquier cosa. Muchos de ellos nos decían que eso era una pérdida de tiempo y un engaño, pero otra gente nos aportaba lo que podía y con esas cositas hicimos el primer bazar.” (Entrevista a Mercedes Cubillos, realizada por Marisol Avendaño, 2001)

Tras la donación de recursos económicos por parte de la comunidad Hermanas del Sagrado Corazón, se logró comprar una casa prefabricada, que se construyó en un terreno cedido por la Junta de Acción Comunal y finalmente se organizó el equipo del jardín con las mismas mujeres del proceso, convirtiendo en realidad para el año de 1980, el hogar infantil de la comunidad del barrio Britalia.

Las javeriana establecen contacto con un grupo de religiosas del Sagrado Corazón quienes, después de conocer la propuesta de la creación del hogar infantil, ofrecieron su colaboración con un aporte de tres mil dólares para su construcción. (Avendaño 2007: 2).



Fotografía 2: Trinidad Montesinos en fachada del Hogar Infantil Fuente: Archivo Centro de Promoción y Cultura

Con esta experiencia se empezaron a sentar las bases para la conformación de la organización Centro de Promoción y Cultura, a partir de ello se generó la demanda de espacios en los que los niños y las niñas continuaran su formación. Nacieron entonces procesos como los escolares para los y las jóvenes, iniciativas que privilegiaron el trabajo nutricional y en salud y nació un grupo de madres que formaron el precedente para el acompañamiento con mujeres en el barrio Britalia.

Para el año de 1998 la comunidad se veía afectada por los diferentes problemas que les generaba su cercanía con el basurero de Gibraltar el cual estaba ubicado en el lugar donde actualmente se encuentra la biblioteca pública El Tintal, dichos problemas tenían que ver con la contaminación que les generaban los desechos que arrojaban los camiones cargados de basura que confluían en el basurero.

De esta forma la comunidad en cabeza del Centro de Promoción y Cultura, proponen un desfile de comparsas y un acto de concentración para hacerse visibles y denunciar a nivel distrital lo que les estaba significando su cercanía con el basurero.

Con diferentes estrategias logran llamar la atención de diferentes vecinos y vecinas que se unen a lo que entonces se llamó el Carnaval Ecológico y Cultural “Britalia también es Bogotá”.

Llegado el 14 de agosto, el gran día del Carnaval Ecológico y Cultural los diferentes grupos con sus comparsas se dieron cita en tres sitios estratégicos del barrio Britalia: La loma, la guardería y la caseta del sur (...). Britalia se unió al acontecimiento cultural, la gente colmó las calles embarradas y el parque donde se celebró el acto. La alegría de la comunidad y la presencia de grupos amigos compensaron todo el trabajo realizado y nos animó a continuar. Había nacido el Carnaval de Britalia (Avendaño, 2007: 97)

En el año de 1990 el Carnaval, toma el nombre de Carnaval por la Vida, poniendo en firme los deseos de la comunidad por celebrar la vida y denunciar la muerte injusta de diferentes jóvenes. La consigna de dicho carnaval fue: “que se recree la vida en medio de la muerte que agobia a nuestro país, como una señal de esperanza en un futuro mejor”.¹²

¹² Proyecto Carnaval Por la Vida. (1990). Elaborado por el Centro de Promoción y Cultura. Archivo C.P.C.

Desde el año 1991 hasta el año 1994 el Carnaval se realizó con diferentes nombres, “Carnaval del autodescubrimiento 1991”, “Carnaval América Miles de Años 1992”, “Carnaval de las Buenas Nuevas 1993”¹³ para el año de 1994 el comité organizador del carnaval toma el nombre de Carnaval Popular Por la Vida, el cual se mantiene hasta la actualidad.

Actualmente el Carnaval Popular por la Vida se realiza año tras año el primer domingo del mes de noviembre, liderado por el Centro de Promoción y Cultura y acompañado por organizaciones amigas, la apuesta entonces sigue siendo denunciar aquellas situaciones que vulneran los derechos de las comunidades, y anunciar la vida digna para todos y todas.

1.3.1 Consolidación del espacio de trabajo con mujeres del Centro de Promoción y Cultura en los barrios la Ribera y El Amparo

Para el año de 1992 los programas nutricionales y de salud que acompañaba el Centro de Promoción y Cultura llegaron a los barrios la Ribera y El Amparo, la presencia de dichos programas implicó hacer una lectura de los barrios, sus problemas y la calidad de vida de sus habitantes. El acercamiento con la comunidad posibilitó en el caso del barrio la Ribera acompañar a sus habitantes en la defensa de sus terrenos los cuales estaban ubicados en la ronda del río Bogotá, ya que recibían constantes amenazas de desalojo sin ningún tipo de garantía; son estas problemáticas las que permitieron que se iniciaran las reuniones con las mujeres.

(...)A Fasol llegó porque precisamente Trini empieza a visitarnos en las casas, Trini y Cristina, bueno al principio fue muchísimo más Trini, a visitarnos a las casas a decirnos que habían unas reuniones para las mujeres, donde hablamos sobre las mujeres sobre los derechos de las mujeres (...)nos llevaron a la universidad Javeriana y nos pedían que habláramos sobre cómo estaba el proceso del desalojo, o que nos había hecho el gobierno frente a la situación que estábamos viviendo todas (...) Hernando Gómez nos había dado una moto bomba para sacar las aguas negras del territorio, que también lo hacía yo, yo manejaba la moto bomba con otras vecinas sacábamos el agua de las casas, cuando nos inundábamos pero, no nos inundábamos por el río sino por lo que llovía, como no teníamos cañería ni nada, entonces obviamente el agua se metía a las casas”.(Entrevista a Martha Tovar,2014)

El proceso en el barrio el Amparo fue similar, muchas de las mujeres emprendieron procesos legales para la formalización de sus predios y la posibilidad de los programas

¹³ Centro de Promoción y Cultura. (2003). Carnaval Popular por la Vida. Memoria, Resistencia y esperanza. Bogotá D.C.

nutricionales abrió las puertas al Centro de Promoción y Cultura a un diálogo activo con las mismas. Quien acompañaba los programas nutricionales con las comunidades fue el médico pediatra Eduardo Estrada, y de forma simultánea, Trinidad Montesinos, Gloria Torres, Cristina Cruz y Rubi Suarez, se dieron a la tarea de reunirse con las mujeres de esta zona, en la mayoría de los casos, en las casas de las propias mujeres.

Las reuniones en las casas de las mujeres posibilitaban además ahondar en temas de salud y alimentación para sus hijos, generar lazos de solidaridad y complicidad entre ellas. Esta dinámica de reunión se ha mantenido hasta la actualidad con el nombre de núcleos, los cuales son acompañados por una integrante que del equipo que asume la responsabilidad de convocar e invitar a otras. Más adelante podremos notar que son los núcleos los lugares de acogida de la mayoría de mujeres que hoy conforman el grupo base del Centro de Promoción y Cultura Fasol

El trabajo con mujeres continuó en los dos sectores, El Amparo y la Ribera, produciéndose en el año de 1992 un encuentro entre las mujeres de los dos lugares en busca del reconocimiento de los dos grupos. En esta reunión las mujeres de ambos barrios deciden darle nombre a su proceso colectivo que nombraron Fasol, abreviatura de Familias solidarias, haciendo alusión a que son ellas y sus familias las que conforman este proceso.¹⁴

En 1998 se inicia un proceso de lucha y organización a través de apuestas ecológicas de los habitantes del barrio la Ribera, quienes promovían el cuidado de la ronda del río Bogotá, sin embargo muchas de estas familias empezaron a vivir diferentes amenazas: por un lado fueron desalojadas por parte del gobierno distrital, y por otro, se intensificó la situación de inseguridad. El equipo de Fasol quien no fue ajeno a esta situación, fue amenazado por lo que la organización se vio obligada a salir de la zona.

La idea inicial sobre la construcción de la sede de Fasol, era que estuviera ubicada en el barrio La Ribera, pero en vista de la situación de amenazas hacia la organización, la sede se dispuso en el barrio el Amparo, donde en el año 1998 se construyó la casa sede de Fasol. Allí empezó a funcionar la biblioteca popular Fasol, el espacio de la panadería

¹⁴ Avendaño, Mary Sol. (2008). *Saberes y prácticas pedagógicas del Centro de Promoción y Cultura* (Proyecto de investigación, maestría en educación). Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional.

y algunos encuentros entre las mujeres, ya que los núcleos se continuaron realizando en las casas de estas.

Entre los años 1998 y 1999 nació el énfasis en la escuela de mujeres populares, el cual se mantiene hasta hoy. En él, las mujeres van pasando por diferentes niveles convirtiendo a la escuela en un espacio de cualificación para el fortalecimiento de la identidad de las mujeres, la formación política y la promoción del trabajo colectivo.

Desde el año 2000 hasta el 2002 se fortalece la consolidación de los núcleos, los cuales fueron acompañados por mujeres del equipo coordinador de Fasol, quienes iniciaron su proceso como participantes de los mismos y con el pasar del tiempo fueron orientadas para asumir diferentes responsabilidades. Los núcleos siguen haciendo presencia en el barrio la Ribera, el Amparo, Britalia y, Bosa Brasil.

Para el periodo 2000-2002, el proyecto FASOL continua consolidándose en relación a los procesos adelantados por los núcleos de formación de mujeres, que para el año 2002, llegan a 10 núcleos. Igualmente se da la consolidación de un grupo de mujeres líderes de los núcleos y la capacitación de mujeres en el área de producción. (Avendaño 2007: 73).

En el año 2003 tal como lo relata Avendaño en su trabajo de grado “Fasol Saberes y Prácticas”, las mujeres que salieron de los núcleos se convirtieron en la base formativa para la escuela de mujeres populares la cual inicio este mismo año.

Si bien las mujeres del proceso de Fasol hacen parte de los diferentes espacios de participación local y distrital, junto con otras organizaciones de mujeres de la localidad de Kennedy, en los años 2003 y 2004 a través de diversos encuentros ciudadanos se empezó a fortalecer su participación en espacios relacionados específicamente con la defensa de los derechos de las mujeres.

En los años 2004, 2005, y 2006 se consolida lo que se denominó como la intencionalidad pedagógica de Fasol, la cual consistía en tres puntos fundamentales que enfatizaban el quehacer político y pedagógico del espacio de mujeres del Centro de Promoción y Cultura.

El equipo determino tres grandes categorías de análisis, que al mirar en clave de lo pedagógico nos permite acercarnos a la intencionalidad pedagógica de Fasol: “Identidad del ser mujer”, “calidad de vida” y “ser y hacer con otras. Cada una de ellas, argumentada a partir de un trabajo de relato personal sobre cómo ha sido la vida de estas mujeres desde que conocen a Fasol. (Avendaño 2008 página: 13) .

En el año 2007 el Centro de Promoción y Cultura hace parte de una de las organizaciones que propenden por la creación de un espacio organizado que represente a las mujeres de la localidad de Kennedy tanto en el ámbito local como distrital, dicho cometido se hace un hecho con la creación de la “mesa de mujeres avanzando hacia los encuentros ciudadanos en el año 2008”, la creación de este espacio se encuentra consolidada en las memorias del proceso de la mesa publicada en el año 2012 por el CPC

1.3.2 Hacer frente a las violencias contra las mujeres: actual proyecto político del CPC Fasol

A partir del año 2008 hasta la actualidad las apuestas que ha venido realizando el Centro de Promoción y Cultura Fasol en conjunto con otras organizaciones, hacen énfasis en la formación de las mujeres frente a las diferentes violencias y así mismo a la exigibilidad de sus derechos.

Empezaremos ahora por enunciar aquello que se ha caracterizado como violencias contra las mujeres, entendiendo que dichas violencias han estado presentes a lo largo de la historia y se han legitimado y presentado de formas diferentes. Ahora bien la ley 1257 reglamentada en el año 2008 caracteriza las violencias contra las mujeres como:

Por violencia contra la mujer se entiende cualquier acción u omisión, que le cause muerte, daño o sufrimiento físico, sexual, psicológico, económico o patrimonial por su condición de mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, bien sea que se presente en el ámbito público o en el privado. (Ley 1257, 2008)

Frente a este panorama el Centro de Promoción y Cultura ha venido encausando su quehacer político y pedagógico en los diferentes procesos que las integrantes del equipo de base quienes partiendo de la reflexión de su historia de vida, enfatizan su trabajo en la defensa de sus derechos.

En los testimonios dados por las mujeres de Fasol se evidencia los tipos de violencias que ellas han vivido a lo largo de su vida, ellas además, enfatizan que dichas violencias siguen siendo recurrentes y se han naturalizado en diferentes escenarios tanto públicos como privados.

Todavía se ve mucho, mujeres muy sumisas, mucho maltrato de la pareja eh..que no pueden salir ni a la puerta por que sí. No pueden saludar a nadie por que como se dice vulgar mente ya les están cascando, ya les están prohibiendo todo eso. Todavía se ve mucha mujer maltratada, por sus parejas (Entrevista realizada a Hermila Carvajal, 2014)

De acuerdo con el anterior testimonio se puede observar como desde las cotidianidades se siguen perpetuando dinámicas de dominación, el constante control del cuerpo de las mujeres y la idea de que el varón ejerce soberanía sobre el quehacer de las mismas

En mi casa el machismo fue fuerte digamos porque en la casa se hacía lo que mi papi decía, ósea él era el que en ultimas tenía la última palabra y eso se vio muy marcado en que por ejemplo la crianza en nosotras las mujeres y el hombre de la casa.(Entrevista a Cristina Cruz, 2014).

La violencia psicológica no es exclusiva del contexto familiar y de la pareja, si no que se presenta en la cotidianidad de las mujeres en contextos públicos y privados (Torres, 2012:14); a las mujeres se les ha naturalizado la responsabilidad única del ámbito privado, es decir el hogar, en donde deben ocuparse del cuidado de los otros olvidando muchas veces el cuidado así mismas.

Marco Antonio siempre ha sido un buen padre yo consideraba que era el mejor marido, que no tenía ni malas palabras, nunca me maltrato físicamente ni verbal, él siempre trabajó para mí para sus hijos éramos el todo para él, pero entonces él siempre nos mantuvo , a mi como la señora, como la que está en la casa como la mamá de sus hijos la que no salía a trabajar, porque él trabajaba para darme lo necesario y con mi suegra vivimos 17 años, luego ya compramos nuestro lote, construimos nuestra casa ya nos pasamos a vivir ahí al frente yo tenía una buena vida porque ,por qué haber.... Para las mujeres tener su casa, su sala que su casa que su comedor en donde no te faltaba la comida y me tenía una muy buena casa el construyo una casa de tres pisos, entonces haber que tu vida estaba ya, ya lo tenías todo eras la mujer más feliz del mundo. (Entrevista a Marlene Segura, 2014).

Es recurrente que muchas mujeres vivan otros tipos de violencia sin siquiera percibir el daño, como en este caso la dependencia económica pasa desapercibida y no es nombrada siquiera como un tipo de violencia económica o patrimonial, al contrario es

recurrente que se naturalice y se continué en algunos casos con la idea de que el hombre es el proveedor y la mujer la encargada de la casa.

La pobreza de las mujeres y depender de un hombre era lo que más las sometía siempre tenía que depender de un diario de un hombre, para sus hijos y era entonces como, en ese tiempo lo veía y lo veo entonces como vender mi libertad por poder tener una familia con comida.(Entrevista a Lilia Bolívar, 2014).

Una de las estrategias para mantener esta violencia es hacer sentir a las mujeres dependientes, impidiéndoles trabajar con el fin de que se queden en el hogar y no desarrollen mecanismos de independencia, el patriarcado juega un papel fundamental en mantener estas prácticas.

El patriarcado en una definición más amplia, es la manifestación y la institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres, y los niños en la familia (...) ellos implica que los varones tienen el mando de todas las instituciones de la sociedad”. (Lerner, 1990:340).

Los recuerdos que me marcaron mi infancia creo que el más fuerte, fue cuando mi madre estuvo retenida ya que me toco a mi asumir el rol de mamá con mis hermanos seguirlos sacando adelante, y el segundo ya a los quince años cuando comencé a ser mamá que tuve mi primer hijo, cuando quede embarazada mi mama me dijo que me fuera de la casa fue bastante duro para mí, y así cuando mi mamá nos cascaba ,me pegaba, supuestamente no me portaba bien además como mi mami nos pegaba muy duro.(Entrevista Martha Tovar, 2014).

La violencia simbólica también es constante en la vida de las mujeres, esta violencia se caracteriza “por estar presente en la cotidianidad, es un tipo de violencia casi invisible y poco reconocida, se refiere a las formas de discriminación que se ejercen contra las mujeres y que están ancladas a nuestra cultura” en el anterior testimonio la violencia simbólica nos evidencia la importancia de marcar los roles de hombre y mujer e incidir en la conducta de los mismos.

Bourdieu describe la violencia simbólica como una “violencia amortiguada, insensible e invisible para su propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento” y que se apoya en relaciones de dominación de los varones sobre las mujeres, a lo que el autor llama “la dominación masculina. (Nadeau, 2012:13)De esta manera en los testimonios de las mujeres se pueden ubicar múltiples manifestaciones de las violencias, y el

impacto de manera directa de dichas violencias a sus subjetividades y corporalidades. Frente a este panorama diversas organizaciones de mujeres del distrito capital, entre las cuales se encuentra el Centro de Promoción y Cultura, coordinaron la construcción del Plan de Igualdad de Oportunidades para la equidad de género 2004-2016.

El plan está compuesto por seis derechos y 112 acciones positivas que deben interactuar con los programas y derechos definidos en las entidades distritales, y en las veinte localidades. Los derechos que expone el plan son: el derecho a la vida libre de violencias. Derecho a la participación y representación. Derecho a un trabajo en condiciones de igualdad y dignidad. Derecho a la salud plena. Derecho a una educación con equidad. Derecho a una cultura libre de sexismo¹⁵

Este plan es fruto del accionar político de las mujeres de la ciudad y se materializa puntualmente en las diferentes localidades, logrando tener impacto respecto a la exigibilidad de los derechos de las mujeres.

Para el caso de la localidad de Kennedy, la territorialización de la política pública de mujer y género se hace una realidad a partir de la representación de las mujeres de Kennedy en el consejo consultivo de mujer, la apertura de la casa de igualdad de oportunidades para las mujeres de Kennedy, la destinación de un punto focal de mujer y género en la alcaldía local, y la creación del comité de mujer y géneros de la localidad. (Avendaño, 2012: 13)

Dentro de esta apuesta por salir y hacerle frente a las situaciones de violencia que viven las mujeres concretamente en la localidad de Kennedy, el Centro de Promoción y Cultura lleva la batuta junto con otras organizaciones de mujeres de la localidad en la realización de un proyecto local desde programas radiales, carpas itinerantes, etc. Se busca mostrar a las mujeres las rutas de acceso para materializar la exigibilidad de sus derechos. Esta dinámica propició llegar a los diferentes barrios para escuchar a las mujeres y mostrarles un camino diferente al silencio o la aceptación de las realidades violentas en las que viven:

por lo menos ahorita en las carpas que se estaban haciendo a mí me pareció muy bonita esa experiencia porque uno podía decirles a las mujeres mire esto sí sabe de alguien que haya sido maltratada que la estén maltratando una niña violada , entonces yo veía a las señoras que le contestaban a uno las cosas y eso es terrible escuchar eso porque le cuentan a uno historias unas cosas por decir una señora de unos 60 años me dice ¿y cuando hace hartos años que ha sido uno violada yo que

¹⁵ Cita textual http://www.bogota.gov.co/mad/info_sitio.php?id_sitio=48389

le decía, yo le dije pero si la persona que le hizo eso no esté para usted ay quien la pueda acompañar, una sanación ,así le decía yo salían muchas cosas uno se da cuenta de tantas cosas ay que le cuentan las mujeres y aquí en el amparo ay situaciones graves. (Entrevista a Soledad Cubillos, 2014).

Uno de los retos que asume el Centro De Promoción y Cultura desde su actual accionar, es hacer presencia en las calles, planteando que son las mujeres transeúntes de los diferentes barrios a quienes se debe llegar.

El contacto con la otra, la escucha de sus vivencias, estas prácticas evidencian el sentido político de fondo del Centro de Promoción y Cultura que desde su fortalecimiento interno continúa, como en sus inicios. Citando a una fundadora de este sendero, “no es casual ni inmediato es sencillamente porque las mujeres siempre están ahí” y como una consigna perenne estas palabras continúan siendo y ahora más que nunca, tan válidas y tan necesarias frente a esta realidad y al quehacer comunitario. Solo hubo que acercarse a ellas y preguntarles por sus problemas por sus preocupaciones”, 35 años después esta cadena de mujeres continúa tocando la puerta, la vida de otras, acercándose y dándole la cara a la realidad desde una postura solidaria, cíclica y conspiradora.¹⁶

Partiendo del breve balance histórico que hemos realizado del quehacer de la organización Centro de promoción y Cultura, en el siguiente capítulo se enfatizará y profundizará sobre aspectos fundamentales de la educación popular, una opción pedagógica emergente en América Latina que ha sido una opción para diferentes organizaciones de base a lo largo y ancho del continente.

¹⁶ Entiéndase conspiradora a la unión de las mujeres para realizar un objetivo común.

Capítulo 2 de la educación liberadora a la categoría de mujeres populares

2.1 Educación Popular en América Latina

Para entender la importancia y legitimidad que ha mantenido la Educación Popular, es necesario tener presente el impacto que tuvo desde su nacimiento para las comunidades de base, y aquello que supuso para América Latina, sus aportes teóricos, prácticos y conceptuales.

Durante los últimos 50 años en América Latina la educación popular se ha venido entrelazando con las organizaciones y movimientos sociales, que cuestionan los ordenes dominantes, socio económicas, de género, o etnia y proponen alternativas para transformarla (Múnera, 2013:1)

La educación popular en América Latina será crucial en la segunda mitad del siglo XX, para lograr este objetivo de identificar el impacto de la educación popular en América latina debemos partir por construir un contexto histórico que se caracterizara en tres dimensiones: la económica, la educativa y la política.

Dimensión económica: durante los años 60s y principios de los 70s, época en la cual comienza a surgir el nuevo paradigma Latinoamericano de educación, posteriormente llamado educación popular, América latina atravesaba un proceso de industrialización por sustitución de importaciones, impulsado por los regímenes populistas que fortalecieron la industria desde los años 50. (Freidenberg, 1996:54).

Este fenómeno conllevó a la inclusión de amplios sectores populares, el fortalecimiento del sector público y la consolidación del estado liberal y las democracias en América latina. (Touraine, 1998:70). Estos procesos ocurrieron de manera diferenciada en las distintas regiones, y tres países demostraron los mejores ejemplos de este modelo: Brasil, México y Argentina.

Colombia, por otro lado, contó con otro tipo de modelo desarrollista menos intenso y más intermedio. A pesar de los avances nunca se logró una total inclusión, industrialización y modernización económica en la región. El creciente nacionalismo que estos gobiernos impartían lograba construir una apropiación de

los valores culturales nacionales y unos discursos que atendieran a las necesidades materiales, educativas y sociales de la población, creando un ambiente más o menos favorable para el origen de nuevos enfoques pedagógicos críticos y alternativos.

CEAAL permitió la articulación del trabajo en redes y facilitó la expansión de la educación popular en América Latina dentro de regímenes políticos con tendencias oligárquicas o populistas (Múnica, 2013:10)

Durante los años 70s comienzan a surgir en América Latina nuevas dinámicas en la producción y acumulación de capital, este periodo se vio fuertemente marcado por la crisis internacional del petróleo, el desgaste del estado de bienestar en Europa y los populismos en América Latina.

En esta década tuvieron lugar las primeras medidas de la implementación del modelo económico neoliberal, cobijados bajo las dictaduras o los estados burocráticos autoritarios como es el caso de Chile (O'Donnell, 2012:70), estas nuevas orientaciones económicas incidieron en el cambio del modelo educativo, en Colombia se manifestó con la educación para el trabajo a través de la maximización de la cobertura educativa, y se produjo un fenómeno de reprimarización y proletarización de las clases medias y bajas.

En la década de los ochenta y noventa las dinámicas de liberalización del mercado continuaron, a pesar de la apertura democrática y del fin de los estados burocráticos. El debilitamiento del incipiente estado latinoamericano poco a poco fue causando ampolla en los movimientos sociales y por ende en la educación popular

La descolonización democratización del estado nación consolidado bajo las contrarreformas neoliberales, de la década de los 90 bajo los golpes del mercado del nuevo constitucionalismo globales de las corporaciones, transnacionales, despertaron un conjunto de prácticas y programáticas populares que revalorizaron y crearon la idea de las soberanías, populares, autonomías y los proyectos de auto cuestionamiento y transformación del estado colonia. (O'Donnell, 2012:71).

Pero este modelo no duraría para siempre, desde finales de los años 80s y casi toda la década de los 90s la crisis de los modelos neoliberales fue el pan de cada día. Esta crisis, se presentó entre otras causas por la caída del sector productivo e

industrial en América, la inundación del mercado internacional con productos de materias primas que antes producía la región desplomaron los precios internacionales, debilitando el modelo rentista y productivo.

El descontento generalizado en medio de esta crisis fortaleció los movimientos sociales en un marco democrático condujo a un cambio de ruta guiado por gobiernos de izquierda renovados en el siglo XXI

Dentro de los elementos económicos a tener en cuenta para el cierre del siglo XX y comienzos del XXI en torno al contexto de la educación popular se puntualiza: la reprimarización de la economía, la implementación de un modelo económico extractivo en detrimento de modelo productivo, la flexibilización y pérdida de derechos y garantías laborales, y la crisis del medio ambiente.

La educación popular se ha visto obligada a enfrentar estos retos, que se manifiestan por ejemplo con: la creciente urbanización que ha conllevado a la ausencia de experiencias pedagógicas rurales, y la crisis de referentes culturales de arraigo tan importantes para el ejercicio pedagógico popular, la inclusión de la mujer en el mercado laboral que ha agudizado la explotación tanto de hombres como de mujeres, o la crisis medio ambiental que le han dado un dimensión espacial y sustentable a las propuestas alternativas entre ellas la educación popular.

Dimensión política: durante el siglo XX existieron muchas realidades, debates y transformaciones dentro de los discursos políticos en los cuales la educación popular se vio implicada, las características y potencialidades de estas realidades son descritas por Alfonso Torres.

Para entender el carácter y potencial político de las organizaciones populares más allá de sus nexos con el Estado y sus instituciones, es necesario asumir una concepción más amplia de la política que reconozca la especificidad de sus ideologías, sus campos y formas de acción, sus relaciones con otros actores, así como sus modos de ejercer la participación hacia su interior. Es por ello que hemos acogido como referente interpretativo una concepción amplia de política, entendida como materialización de ideologías, como producción de direccionalidad histórica de lo social y como construcción de comunidad (Torres, 2002: 82)

En este apartado desarrollaremos un balance histórico sobre cuáles fueron los cambios políticos en América latina y cómo estos cambios llegaron a transformar la educación popular, identificando así las relaciones pedagógicas y teóricas con las realidades sociales materiales y políticas del contexto Latinoamericano. Es por ello que nombraremos las principales décadas que han intervenido y construido debates internos en la educación popular transformándola y adaptándola a las dinámicas sociales actuales.

La década de los sesenta del siglo XX, fue el escenario de una América Latina revuelta, inconforme, golpeada, en la cual emergen diversas formas de quehacer político. Un ejemplo de ello fue la revolución cubana, la cual representaba peligro para las potencias capitalistas ya que veían en ella un problema para imponer el curso que debía seguir América Latina en su desarrollo político, económico, cultural y social en cada una de las naciones y sociedades que la componían

Las potencias industrializadas principalmente Estados Unidos, buscaban extender su influencia en la mayoría de territorios Latinoamericanos, interesados en tres objetivos fundamentales: abrir nuevos mercados que respondieran a su amplia producción en masa, disponer de mano de obra barata y obtener materias primas para continuar con su modelo económico.

El presidente Kennedy, ante el desafío castrista, lanza solemnemente en marzo de 1961 un plan de ayuda al desarrollo bautizado como Alianza para el Progreso. Este programa prevé el envío de créditos a los países de América Latina que se comprometían a efectuar reformas en un marco democrático a fin de permitir un crecimiento armonioso. Este micro plan Marshall, más social que económico, tuvo sobre todo un interés de propaganda. Significaba que los dirigentes estadounidenses ubicaban ahora la raíz del mal en los orígenes de las oleadas revolucionarias y del comunismo. (Rouquié, 2004:391)

Las oleadas revolucionarias además de representar un peligro inminente para las lógicas capitalistas también influenciaron muchos movimientos sociales en América Latina, los cuales, si bien no tenían formas similares de accionar, coincidían en la lucha por la soberanía social, política, y económica de la región.

Así, la década de los 60 estuvo en gran medida marcada por el influjo de la revolución cubana, la que había creado enormes expectativas y gran simpatía en importantes sectores sociales. Las luchas políticas adquirieron una agudeza fuerte. Esta década fue testigo del ascenso de los movimientos populares, los que asumieron formas diferentes. Entre ellas, hubo intentos de insurgencia armada en varios países, como Argentina, Colombia, Guatemala, Perú, Uruguay y Venezuela. El objetivo central de dichos movimientos era construir sociedades socialistas. Sin embargo, al final de la década, la mayoría de esos movimientos insurreccionales habían sido derrotados. En Brasil, en 1964, los militares depusieron el gobierno de Joao Goulart, iniciando un largo período de dictadura militar.(Bensart, 2008: 627)

En esta década surgieron movimientos armados, los ejércitos de liberación nacional como teología de la liberación, en el cual se desarrolló una atmósfera con planteamientos de izquierda a la cual la educación popular no era ajena.

Para los años 70 y 80 la política en América latina sufre algunos cambios, los cuales se perciben en las políticas de seguridad. En donde esta pasa de un enfoque de disuasión a uno de limitación dentro de la política de seguridad nacional. Un ejemplo de ello son las dictaduras, en donde el ejercicio de democracia se redujo, se eliminaron los derechos civiles constitucionales y se desarrolló una doctrina del enemigo interno.

Las dictaduras debilitaron los movimientos sociales y acercaron a la educación popular con los movimientos insurgentes en la región. No fue una época fácil para la educación popular y muy álgida dentro de los debates políticos, donde los derechos humanos se convirtieron en un elemento a tener en cuenta.

A causa de estos debates la educación popular tomará la decisión de alejarse del Estado y prolongar la búsqueda de otras alternativas políticas que le permitan lograr disminuir la brecha de desigualdad, y de exclusión social que vivieron las clases populares dentro de la década de los setentas y ochentas, y fortalecer la demanda con base en los derechos humanos tan vulnerados en esos tiempos.

América Latina instaure un modelo democrático en los años 90, este proceso de transición de los estados burocráticos autoritarios a los estados democráticos logro establecer derechos como: el voto popular universal, el reconocimiento de unos mínimos en los derechos humanos, el fortalecimiento en mecanismos de

participación, la división de los poderes públicos, y la inclusión y reconocimiento de nuevos sectores sociales al ejercicio democrático entre otras cosas.

Estos avances constitucionales consiguieron que los movimientos sociales por un lado, y la educación popular por el otro, tomaran mayor fuerza y ampliara su práctica política, trayendo consigo nuevos debates dentro del paradigma crítico, como por ejemplo replanteamiento de su práctica ideológica y política que desembocó en la inclusión de la mujer y las discusiones de opresión y la violencia de género.

El medio ambiente también es otro ejemplo de los nuevos debates internos de la educación popular. Estos ejemplos se vieron fuertemente racionados con el origen de movimientos sociales feministas y ambientales que asumieron la discusión dentro de la cultura política Latinoamericana.

A inicios del siglo el siglo XXI, tras la crisis del neoliberalismo se producirá una apertura a los gobiernos de izquierda, a causa de que los actores políticos tradicionales han desgastado este modelo tanto a nivel económico, como político, debilitando las garantías de vida digna para las clases populares.

Los movimientos sociales y la educación popular verán en los actores políticos de izquierda y en sus ideologías, nuevas alternativas que les permitan construir una democracia más directa, la cual les pueda brindar la posibilidad de tener mayor participación y de construir sus propias formas de gobernar.

La inclusión da lugar a la participación y el protagonismo de los sectores populares sus demandas, que a su vez impulsan la construcción de políticas públicas nuevas institucionalidades y mecanismos más directos de participación. (Carioso, 20013:3)

Mediante el desarrollo de la democracia participativa se permitió consolidar un contexto donde las sociedades Latinoamericanas y sus organizaciones como los movimientos sociales se activaran nuevamente. Los movimientos sociales de siglo XXI entre otras cosas buscaban una democracia más directa que les abriera espacios más amplios de participación, esto se produjo mediante la irrupción de los movimientos campesinos, indígenas, organizaciones de mujeres,

afrodescendientes, ambientalistas entre otras. Produciendo así nuevos debates dentro de la educación popular.

Durante el siglo XXI el paradigma de la educación popular se ha venido transformando política, pedagógica y teóricamente. En América Latina, por ejemplo, se están pensando nuevas formas de concebir la educación, en Venezuela mediante las experiencias en educación crítica, en Bolivia mediante políticas públicas que les brinda la autonomía a las comunidades de crear sus propias prácticas educativas, solo posibles en un estado plurinacional, y en Brasil mediante las experiencias pedagógicas impulsadas por los movimientos de izquierda que se han fortalecido en los últimos años, el caso de los sin tierras, y los indignados.

La educación popular desde su posición política llevó a las diferentes organizaciones y movimientos sociales a tomar una postura ideológica, orientada hacia el papel de las bases populares, los cambios sociales y culturales que estos deberán desarrollar para lograr transformar las dinámicas de desigualdad social, con el fin de que los sectores populares se emancipen del Estado y de la opresión que viven.

Dimensión educativa: en esta dimensión se analizará la influencia e importancia de la pedagogía de Paulo Freire quien planteo que la educación como práctica de la libertad debía estar dirigida principalmente a las clases oprimidas.

Es importante además, señalar la importancia de la educación popular para incentivar a las comunidades a educarse y cuestionar su contexto social, político, siendo conscientes, de la desigualdad social en la que viven a causa de diferentes lógicas, propias del modelo neoliberal.

A si mismo rescatar el papel del Concejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe CEAAL¹⁷ como un coordinador, que permitió la unión de diferentes organizaciones sociales Latinoamericanas para el fortalecimiento y crecimiento de la educación popular.

¹⁷ CEAAL: Concejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe

Para los años sesenta y ochentas las organizaciones sociales, los sectores de izquierda como la iglesia vieron en el educar popularmente una posibilidad para que las clases populares, más allá de educarse en la alfabetización y el aprender hacer, pudieran entender y cuestionar su quehacer político y social.

La educación popular dirigió su orientación a una educación que se enfocara en diferentes espacios sociales, y pretendiendo ser dialógica desde la interculturalidad, siempre pensada su postura educadora desde la transformación de los sujetos y comprometida éticamente y políticamente con las clases oprimidas. (Múnera, 2013: 3)

La postura educativa de Paulo Freire, partió desde la educación liberadora y la pedagogía del oprimido, en donde sus aportes serán orientados para el contexto Latino Americano, mediante su relación estrecha con varios sectores de la cultura Latinoamericana, uno de ellos la iglesia, siendo entonces sus preceptos acogidos particularmente por las comunidades cristianas aportando a lo que posteriormente toma el nombre de teología de la liberación.

La militancia cristiana de Freire y el carácter humanista de su propuesta hizo que tuviera acogida dentro de las iglesias; primero Movimiento Eclesiástico de Base en Brasil asume su metodología y posteriormente la conferencia episcopal de Medellín en (1968), de este modo, los planteamientos y la metodología de Freire influyen en lo que posteriormente sería la Teología de la liberación. (Torres, 2007: 28)

De esta forma para la mayoría de experiencias de comunidades base de latinoamérica es imprescindible omitir la unión trascendental con la Teología de la Liberación la cual emerge desde la reivindicación del deber transformador de la fe, el reconocimiento de un evangelio al servicio de los más pobres, la esperanza y la utopía como motores de movilización, y la educación liberadora cuyo precepto fundamental es poner en dialogo al individuo con su realidad, propagándose por los diferentes sectores marginados de Latinoamérica (Torres, 2002: 9)

Dentro de la tesis de Paulo Freire, en aras de caracterizar la urgencia de la educación liberadora, hace una crítica a la educación formal y estatal, nombrándola como educación bancaria.

En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro (Freire, 1974: 79).

La educación liberadora es una propuesta antagónica a la educación bancaria, es una apuesta por liberar, a los oprimidos de esta condición impuesta, materializándose a través de la alfabetización como primera medida para iniciar un proceso de concientización.

Esta propuesta de “educación como practica de libertad” centra su interés en “la integración del individuo con su realidad”; alfabetizar se convierte en sinónimo de concientización; ello significa liberar al alfabetizando de su conciencia oprimida ingenua para posibilitarle la comprensión de las causas de su realidad social; las acciones organizativas y transformadoras serian una consecuencia necesaria de la concientización. (Torres, 2007:27)

De allí que la tarea educadora y liberadora da inicio a múltiples organizaciones de base, las cuales empiezan a adaptar dichos preceptos a sus realidades concretas transformando de esta manera el contexto Latinoamericano en un escenario disidente, y con múltiples formas de accionar político y transformador.

Los cambios que realiza la educación popular se llevaran a cabo para enfrentar el modelo económico neoliberal que se impondrá con auge y fuerza en América Latina durante la década de los 90, en donde se buscara a toda costa dar prioridad a los medios económicos de mercado, trayendo a Colombia la inversión extranjera mediante las multinacionales dedicándose a la extracción de materias primas, evidenciando así consecuencias como la flexibilización laboral, el tratado de libre comercio, la explotación de recursos y reservas naturales, y el modelo educativo percibido como un servicio y no como un derecho. A todos estos dilemas se ve enfrentada la educación popular, y mediante el auge de los movimientos sociales se demostrará que este tipo de educación irá más allá, en donde su búsqueda partirá de procesos formativos a través de los cuales se genere impacto en la sociedad, para que dichas las comunidades reconozcan sus derechos, los defiendan y se movilicen cuando estos sean vulnerados.

La cuestión democrática y los proyectos de integración regional fueron dos de los terrenos privilegiados de la acción y programática de los movimientos sociales y las alternativas pos neoliberales enarboladas en Nuestra América en las últimas décadas. Así, dichas cuestiones ocuparon un lugar central en las propuestas de transformación forjadas tanto a lo largo del período de resistencias al neoliberalismo que comienza a nivel regional. (O´Donnell, 2012: 38)

En la época de auge de la crisis neoliberalismo se agudizó la desigualdad social, los más afectados fueron los sectores populares, debido a que estos se vieron obligados a buscar mecanismos que les permitieran seguir con su proceso formativo y laboral donde logran un grado de supervivencia. La educación popular desde entonces enfrentó el desafío de poder formar y brindarles herramientas necesarias a los sectores populares para que estos pudieran sobrevivir a las dinámicas del neoliberalismo, y encontraran alguna alternativa que les permitiera tomar posición ante este modelo económico.

El Estado que aquí nos interesa ver es el Estado capitalista, como tal respalda y organiza una dominación de clase, en el sentido que es una dominación que tiene su principal fundamento en una estructura de clases que a su vez se funda en la vigencia y reproducción de las relaciones capitalistas de producción.(O'Donnell,2013:71)

Este modelo económico neoliberal es vigente, debido a que ha pasado de un estado protector a un estado capitalista, el cual permite que cada día se habrán más las brechas de desigualdad social, con el fin de poder dominar a ciertas clases sociales y donde lo importante no son las condiciones sociales de la población sino los mecanismos de producción del capital, lo que conlleva a que allá una exclusión de las clases populares.

Un método de actuar de las sociedades populares será la resistencia por medio de la toma de conciencia y el actuar de la población popular en lo público como un acto de legítimo derecho. Es por ello que los desafíos de los movimientos sociales como de la educación popular se verán enfrentados a una economía de mercado cada día más excluyente y a un Estado capitalista que ve a la sociedad como mano de obra barata que debe responder a mecanismos de producción y consumo, por ello primará la extracción de los recursos naturales y expropiación del territorio, cuya estrategia es mantener su hegemonía, a través del proceso de la democracia.

Debido a estos desafíos América Latina creó el CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, para transformar las desigualdades sociales a las que estaban inmersas las clases populares de diferentes continentes, es por ello que la creación de la CEEAL, será crucial para América Latina en el reconocimiento de diferentes organizaciones y, movimientos sociales, que permiten que la educación popular este constantemente en construcción de nuevos debates que alimenten su proceso formativo y su construcción al entender las nuevas problemáticas del siglo XX y XXI.

La CEEAL se fundó en 1982, por Vio Grossi primer secretario general su surgimiento fue el producto del trabajo de un pequeño grupo de educadores populares venían realizando en Venezuela esta creación. Fue bajo los estatutos y presidencia de Paulo Freire en donde dos ideas fundamentales inspiraron su creación: articular la educación popular con la educación para adultos y vincularla con los movimientos sociales. (Muñoz Jairo, 2013: 29)

La educación popular planteada por el CEAAL permitió que se forjara un puente latinoamericano que recogiera los métodos pedagógicos y sociales que se manifestaran en su ejercicio, los cuales pudieran contribuir al fortalecimiento de las capacidades de los educadores y educadoras populares, con el fin influir en el accionar de las personas, los movimientos sociales, en la promoción socio-cultural, como en la agenda de políticas públicas, y en procesos de transformación a favor de la democracia de las sociedades y el reconocimiento de los derechos humanos.

El enfoque pedagógico del CEAAL, el cual se desarrolló para la educación en adultos siempre tuvo su enfoque pedagógico y político en la educación popular y en la Investigación Acción Participante (IAP), del Fals Borda, ya que en los comienzos de los años 60s y 70s estos fueron el origen de su conformación y los que permitirían ver en la educación popular, el reconocimiento de diferentes luchas, por una condición social igualitaria desde los diferentes movimientos sociales y, organizaciones.

El CEEAL tendrá su influencia en Colombia a partir de los años 60s en los cuales se verá enfocada a la educación popular promovida desde el pensamiento de Paulo Freire y con el surgimiento del movimiento popular independiente el cual estará dirigido por Camilo Torres y Fals Borda del cual hablaremos a continuación.

2.2 Educación Popular en Colombia y Bogotá

Para poder entender el proceso que tuvo la educación popular en Colombia, realizamos un balance histórico y la influencia de la educación popular en este país desde la década de los 70 del siglo XX, hasta la actualidad.

La década de los 60s en Colombia estará enmarcada por la llegada de los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire, en donde estará presente el movimiento popular independiente dirigido por la figura de Camilo Torres instaurándose la educación popular, como educación liberadora.

“Cabe resaltar que las apuestas de Colombia por la educación liberadora también se vieron influenciadas por el presidente Carlos Lleras Restrepo en los años de 1966 a 1970 quien *crea el IICA-CIRA*, (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura”. (Muñoz Jairo, 2013, pág. 29). En donde los funcionarios estaban dotados de la metodología freiriana, y desarrollaron su accionar concientizador desde el interior del Tolima. Por esta época además se fortalecieron los movimientos campesinos como la Acción Nacional Campesina -ANUC 1970.

Durante las décadas de los sesenta y setenta el CEEAL integro en Colombia diferentes organizaciones y movimientos sociales, con el fin de fortalecer el quehacer de la educación popular, la cual para este momento plantea como enfoque importante la alfabetización, por ello en 1980 se realiza en Nicaragua la cruzada nacional cuyo objetivo era la alfabetización como un proceso político y pedagógico, el cual repercutió en toda América latina incluyendo a Colombia donde se desarrolló a través de la campaña Simón Bolívar a cargo del gobierno en cabeza del entonces presidente Julio César Turbay Ayala.

La educación popular en Colombia se ve desplegada desde varios actores, como algunos sectores de la iglesia católica, los cuales estaban comprometidos con nuevos aires de renovación con los clases bajas, también se fundaron algunas editoriales alternativas las cuales produjeron sus primeros libros como: “la pedagogía del oprimido Bogotá, la educación como práctica de libertad ediciones América latina” (Muñoz, 2013 : 31). Esto con el fin de instaurar la alfabetización en las clases populares.

En la década de los 70 s se realizan muchas experiencias de trabajo comunitario y de alfabetización alternativa las cuales estuvieron inspiradas en la pedagogía Freiriana.

En Colombia se venía trabajando en educación popular desde la década de los 70s. con la comprensión de que en ese momento se tenía una educación comprometida con la causa de los pobres y de los explotados, estos trabajos desarrollados a través de talleres, y materiales que realizaban algunas instituciones como por ejemplo el centro de investigación CINEP, el Fe y Alegría. (Muñoz, 2013: 30)

Para finalizar la década de los 70s y años posteriores en Colombia se desarrolló un vínculo entre la educación liberadora y la investigación y acción participativa planteada por Orlando Fals Borda, esta propuesta apporto de manera preponderante a los planteamientos de la educación popular, ya que propuso que el quehacer educativo no solo debía ser la enseñanza sino además la posibilidad de investigar desde la comunidad.

Para la década de los 80s se instauraron nuevos debates, los cuales insistían en que la educación liberadora se limitaba en la concientización, donde el sujeto es consciente de su realidad, mas no lo cuestionaba en su actuar. La educación popular se cuestionó ese planteamiento a través de una práctica marxista, la cual consistía en la praxis es decir la trasformación a través de la práctica.

La teoría de la concientización no se destacaba lo suficiente. Y no se destacaba lo suficiente por la falta en dicha concepción de un verdadero método de investigación sociológica. La piedra filosofal de aquella trascendencia de un paradigma a otro radicó en la idea de que el conocimiento para la transformación social no radicaba en la formación liberadora de la conciencia sino en la práctica de esa conciencia. (Muñoz Jairo 2013: 31)

Durante la década de los 80s la educación popular se enfoca en: la alfabetización, el arte, la cultura, la lectura de género, el medio ambiente, los derechos humanos, desarrollándose además con diferentes comunidades y colectivos; campesinos, movimientos sociales, mujeres, indígenas, barrios, ampliándose el campo de acción, la formación de educadores populares, y la publicación de procesos de investigación.

Posteriormente los procesos de educación popular empezaron a quedar fuera de los programas estatales, y la educación formal se enfatizó en la escuela tradicional y autoritaria, por otro lado se empezó a generar un vínculo importante de algunas universidades con experiencias de la educación popular. Universidades como la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad del Valle, y la Universidad del Cauca, atendieron al llamado.

A finales de esta década se empezaron a cuestionar las mismas experiencias de Educación Popular; algunas de las cuales habían caído en el tallerismo, en el activismo, en la falta de reflexión y en el distanciamiento de la teoría. Todo lo cual fue dando paso a lo que inicialmente se llamó proceso de refundamentación de la EP que se profundizaría con los cambios que se dieron a comienzos de la década de los noventa en el contexto del derrumbe de los referentes externos (los socialismos reales) y que dieron paso a un nuevo momento de la Educación Popular en el país y en América Latina. (Muñoz, 2013: 32).

A finales de los ochenta y comienzos de los noventa la instauración de la Constitución Política de 1991, permitió que las organizaciones, centros de educación popular se repensaron las relaciones con el Estado, esto con el fin de generar nuevos espacios de debate frente a los temas de participación ciudadana, desde el enfoque social y político, esto se desarrolló mediante ejercicios de concertación y negociación.

El enfoque que se le dio a la educación popular en la década de los noventa, inicio desde lo propositivo, el cual buscaba fortalecer la construcción social y política a través de la sociedad civil, en este momento también inician vínculos con algunas ONG (Organizaciones no gubernamentales) las cuales se sumaron a la CEEAL, identificándose con algunos de los preceptos de la educación popular, como los planteamientos de Freire; y de la IAP (Investigación acción participativa), sin embargo no estuvieron de acuerdo con la alfabetización para adultos, ya que esta era utilizada por el Estado como un proceso remedial en función estatal.

Esto permitió crear en Colombia una red de organizaciones que quisieran contribuir y construir nuevas herramientas pedagógicas para la educación popular , pero en vista de esto el CEEAL vio la necesidad de organizar territorialmente sus actividades, es decir se divide por regiones, quedando Colombia en la región andina.

Se instauro entonces en Colombia el colectivo nacional, el cual tenía como finalidad contribuir a la educación popular desde su práctica pedagógica, haciendo una lectura constante de las nuevas dinámicas y los cambios en el contexto, proponiendo la necesidad de integrar la relación pedagógica con la cultura, en tiempos de globalización

Para el nuevo milenio el CEAAL, continuó su trabajo desde la óptica de educación popular en diversos campos de acción, como por ejemplo la participación ciudadana, y la organización de las diferentes comunidades para el desarrollo social y su incidencia política.

En este momento, tanto el CEAAL como el colectivo nacional estuvieron enfocados en orientar su campo de acción en búsqueda de redefinir el carácter ético-político de la emancipación, y su manifestación en los espacios de educación popular y los nuevos movimientos.

Redefinir la intencional ético política emancipadora de la educación popular. Reflexionar sobre los movimientos sociales y los nuevos contextos y sujetos de la educación popular. Reconocer la educación popular como pedagogía crítica de América Latina. Desarrollar el tema de la sistematización de experiencias como una modalidad de investigación cualitativa. Reconocer la importancia de la cultura y la subjetividad en los debates y en los procesos educativos. (Muñoz, 2013: 42).

Otro aporte del CEAAL, a la educación popular en Colombia fue la lectura sobre los cambios políticos y sociales que generaron las nuevas economías, las cuales empezaron por afectar de forma directa, las prácticas sociales de los sujetos, poniendo de esta manera un nuevo reto para la práctica educativa y política de la educación popular.

Los desafíos de la educación popular en Colombia en este nuevo milenio estuvieron orientados a establecer que el país no era ajeno a este modelo económico extractivo, que afectaba de manera directa a las clases populares, despojándoles de sus tierras, principalmente con el fin de que la producción económica estuviera en manos de la empresa multinacional. Tanto el CEAAL como las instituciones que entonces eran parte de esta red ubicaron la necesidad de cuestionar estas lógicas.

Por otra parte las organizaciones que trabajan en y desde la EP (educación popular), tuvieron que afrontar los retos que le planteaban los cambios que se fueron dando en el contexto nacional e internacional, algunos de ellos fueron:

La situación económica de las instituciones de los educadores y educadoras en donde su movilidad es reducida y en constantemente el cambio de áreas de trabajo imposibilitan su accionar político y popular.² la influencia de la tecnología la cual se instaura en la vida cotidiana, en la educación, en el ejercicio de la ciudadanía, y en la construcción de la democracia.³ La construcción de una pedagogía de la EP no sólo como saber propio del educador y educadora, sino como condición de eficacia política y el fortalecimiento de las relaciones entre Educación Popular e Investigación. (Muñoz, 2013: 44)

Para este momento la educación popular fue asumiendo estos nuevos paradigmas con la ayuda de organizaciones sociales emergentes, y movimientos sociales. Podría plantearse de esta manera que para el siglo XXI la educación popular llegó con un acumulado construido desde las luchas específicas, cuyo objetivo central estaba orientado a transformar la sociedad y hacer posible la emancipación de todas las formas de dominio.

La educación popular en Colombia se empieza a desarrollar desde la construcción colectiva y con una propuesta metodológica recíproca, en donde los sujetos se eduquen unos a los otros, con miras a emanciparse de los procesos de dominación que constantemente viven, como el trabajo asalariado, la educación institucional, el control de la corporalidad entre otros.

Los grupos oprimidos y excluidos permitirán la transformación de esa condición para construir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, con una diferencia que no permita la desigualdad y el control, por razones de clase, género, etnia, raza, opción sexual, edad, condiciones físicas. (Mejía, 2012: 112).

La educación popular aportó determinadamente a que en Colombia se empezaran a establecer mecanismos para reconocer y defender los derechos, mostrando además otras formas de concebir y construir la cultura, viéndola como una herramienta para analizar y entender la realidad.

Las experiencias de educación popular en Bogotá empezaron a evidenciar las apuestas que tienen las comunidades, para la transformación de las realidades que percibían como desiguales, esto desde el campo barrial y local. Los procesos

populares en Bogotá se desarrollaron desde el accionar de organizaciones que buscaban partir de la cotidianidad de los sujetos, conocer el entorno y las necesidades, inmediatas, esta dinámica empezó a desarrollarse desde lo local, haciéndose especial énfasis en quehacer político y las prácticas simbólicas de las comunidades.

La incidencia de las organizaciones populares estaba determinada por los nexos que lograran establecer con las comunidades desde lo cotidiano, logrando un conocimiento estrecho de las personas que habitaban el barrio, promoviendo de esta manera mecanismos de solidaridad ante las realidades concretas de los barrios.

En esta medida el transcurrir de la historia de diferentes sectores empezó a estar íntimamente relacionado con los procesos organizativos del mismo, y las luchas puntuales de las comunidades por la construcción de su barrio en condiciones dignas, empezaron a ser un punto de encuentro y construcción con las organizaciones sociales.

La educación popular en lo local a través de procesos formativos, propuso la formación cultural entendiéndola como una construcción simbólica, que representaba los valores, opiniones y actitudes de la comunidad, y que a su vez fortalecía la construcción de identidad y apropiación.

“La cultura es entonces entendida como un quehacer histórico, transformador y liberador, capaz de recuperar los valores, populares y la transformación de las relaciones hombre mujer, al igual que la dignificación de la persona” (Torres, Mendoza, 2002: 27).

La educación popular en Bogotá se centró además en crear junto con la comunidad mecanismos simbólicos, culturales que les permitieran entender y transformar su realidad empezando por el conocimiento y reconocimiento del territorio.

2.3 Educación popular desde el Centro de Promoción y Cultura

El Centro de Promoción y Cultura ha trabajado desde los planteamientos educativos de la educación popular desde sus inicios, sin embargo dicho accionar se matizó a lo largo del tiempo, de acuerdo a las necesidades de las comunidades en los territorios donde hacía presencia, transformándose a su vez desde lo que suponía leerse dentro del contexto local y nacional.

El Centro de Promoción y Cultura enfatizó en la formación política de los sujetos partiendo de la realidad, y el reconocimiento del contexto social, para lograr cuestionar y transformar aquellas situaciones en las que se sentían vulnerados, esto a través de prácticas cotidianas, pero además desde acciones colectivas de incidencia.

El énfasis de la formación política desde el Centro de Promoción y Cultura define que el accionar comunitario no debe limitarse a la “tarea asistencialista”, sino que debe trascender más mucho más, mostrándole herramientas al sujeto, para que se re signifique y de esta manera re signifique su propio entorno, permitiendo que no adhiera conocimientos o visiones del mundo por imitación, si no que los contraste con sus propias concepciones del mundo, y de esta manera los ponga en dialogo con los otros y las otras, en palabras de Freire: “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.” (Freire, 1970: 37)

Por supuesto el Centro de Promoción y Cultura plantea, un ser humano crítico, y requisito de ello es un sujeto que se empodere de su palabra, en los escenarios que históricamente le han sido negados. El ejercicio de las mujeres del Centro de Promoción y Cultura, por visibilizarse en los escenarios locales, distritales, y poner en común su apuesta por la exigibilidad de sus propios derechos, ya de fondo, es un claro ejemplo de asumir su papel político, social y transformador.

Las prácticas educativas críticas, tienen que ampliar el universo de lecturas y de apropiaciones de la realidad, de los individuos y grupos involucrados, desarrollando actitudes y aptitudes con las que estos puedan restablecer la palabra, la condición de resistencia, rebeldía, rehabilitar el dialogo, el respeto, la creatividad, la esperanza y la indignación. (Ghiso, 2005: 49)

Dentro de la formación política planteada por el Centro de Promoción y cultura o fruto del proceso que de ella se plantea la esperanza como práctica, como una forma de estar en el mundo. De la mano de la denuncia siempre está el anuncio de un mundo diferente, de unas formas posibles por dignificar la vida de las mujeres.

Los jóvenes, los niños y las niñas, los núcleos de mujeres, la escuela de mujeres populares, los talleres artísticos son el proyecto pedagógico del hogar infantil, y por supuesto el carnaval popular por la vida, siempre tienen la utopía y la esperanza como elemento enriquecedor de la tarea crítica.

Perder la esperanza es perder la posibilidad de construirnos como sujetos, de transformar el mundo, y por tanto de conocerlo. Por ello plantea una “pedagogía de la esperanza que supere todo fatalismo, conformismo y desilusión, que el poder dominante quiere imponer a toda costa. Frente al “no hay nada que hacer”, hay que anteponer el derecho a soñar que “otro mundo es posible”, lema del foro social mundial (Freire, 2001:43) (Torres, 2007: 33)

2.4 Educación popular desde el espacio de mujeres del CPC

La educación popular desde sus inicios ha reivindicado el papel de los oprimidos por ser conscientes de su condición de subordinados capaces de construir la forma de liberarse a sí mismos y en colectivo, desde esta perspectiva se entendió como opresor a un sistema capitalista, euro céntrico y patriarcal que deshumanizaba las relaciones entre los seres humanos.

La educación popular, practicada como pedagogía de los oprimidos y oprimidas, promueve la crítica a las visiones eurocéntricas, androcéntricas y occidentales del mundo, las cuales, históricamente, han expandido la xenofobia, el desprecio por otras culturas, la violencia colonial y neocolonial, la manipulación del consenso, la imposición de la heterosexualidad obligatoria y la estigmatización y represión de las diferencias.(Korol, 2008:31)

Las mujeres pertenecientes a las diferentes organizaciones populares de América Latina, integran y hacen posible los análisis sobre el papel específico de las mujeres, haciendo crítica a los diferentes lenguajes que manejaba la educación popular específicamente en la década de los 80 del siglo XX, reclamando que en la medida que se reconoce una forma de opresión se debe tener en cuenta la doble marginación que viven las mujeres.

La educación popular feminista defiende una nueva teoría y método y una nueva transición a la educación popular, es por ello que a mediados de los 80, surgió una crítica feminista en cuanto al lenguaje, como la ubicación de la lucha identificada, en forma de educación popular.(Denise, 1996: 34)

Las mujeres organizadas de los años 80, apropian la educación popular como un espacio de reivindicación social, pero continúan realizando una crítica frente al lenguaje utilizado por Freire cuando se refiere a la opresión del hombre, y del pueblo, afirmando que no se realiza un análisis a la opresión cultural, que también vivían las mujeres. Es por ello que las mujeres empiezan desafiando la educación popular asexuada el lenguaje del hombre nuevo, ya que se está ignorando las profundas diferencias de opresión desde la realidad diaria, y el acceso de poder entre hombres y mujeres (Nadeau, 1996:15).

La educación popular la cual incluye y construye toda una postura política social y cultural desde las mujeres, se ha venido desarrollando en algunos países de Latinoamérica. sus inicios son las casas, cocinas, fábricas, sótanos, y centros comunitarios, en donde las mujeres utilizan dichos lugares para educarse a nivel de bases, y organizarse frente a sus necesidades y problemas específicos, de esta forma empiezan a nacer redes de organizaciones populares de mujeres en Latinoamérica.

Como red del CEAAL creada en 1982, la Red de Educación Popular entre Mujeres lleva a cabo procesos colectivos de coordinación, reflexión y análisis entre los grupos que trabajan desde la perspectiva de la educación popular “con, desde y para” las mujeres en la región. Desde entonces la relación entre educación popular y derechos de las mujeres. (Arana,2010 página 41).

Inicialmente los movimientos sociales de Latinoamérica donde estaban presentes las mujeres, reivindicaban a nivel comunitario las luchas de los movimientos vecinales, denunciaban las necesidades inmediatas de las clases bajas en las principales ciudades, la lucha juvenil y de las minorías.

Las mujeres están en desventaja para participar políticamente de manera libre y acceder a espacios de poder en igualdad con los hombres, con quienes comparten las luchas por los derechos colectivos. Lo común y lo diferente entre luchadores hombres y luchadoras mujeres se hace presente en cada reyerta con los poderes dominantes y opresores, de lo cual, los logros obtenidos pocas veces les beneficia como mujeres.” (Arana 2010:47)

Estas luchas hicieron que las mujeres reflexionaran acerca de la opresión que ellas vivían socialmente, por ello el análisis giró en torno a la opresión de género, en donde se marginaba al negro, al hombre pobre y a la mujer. Es por ello que las educadoras implementaron, un análisis de género en sus procesos populares con la comunidad, el cual incluía un análisis de la división internacional del trabajo y la opción hacia el respeto y la aceptación racial.

La educación popular es una categoría, más amplia, ya que esta se enfoca en las relaciones de género, la educación popular feminista, un análisis sobre la inserción de la opresión, de género, raza, clase, etc. Y amplia todo esto a las relaciones de poder y dominación y a todas las luchas. (Denise, 1996:34)

La educación popular en clave de género se preocupa, por evidenciar que la opresión, social y cultural que se vive, tiene además características de raza, clase y género generándose una doble opresión. La educación popular feminista identifica, la desigualdad social para así construir una alternativa a esa opresión, es decir hacer un cambio cultural en la formas de concebir a las mujeres, que estaban subordinadas y que necesitaban una, reivindicación por la libertad de sus cuerpos y su papel en la comunidad.

Para esto la educación popular construida desde las mujeres ha desarrollado una metodología, más integradora, que comprende el cuerpo, el espíritu, el corazón y la mente, incluyendo a la persona completa, a la intimidad de la vida diaria de las mujeres y hombres a la vez sus vidas laborales y comunitarias. (Denise, 1996:34)

La educación popular que desarrollan las mujeres, es importante partir de lo cotidiano, lo cual permite ver como el sujeto se comporta de determinada manera, pero no es solo lo material lo que lo determina si no también su subjetividad en la manera que este se ve así mismo, y se refleja hacia los demás, es por ello que se enfoca, en observar al sujeto, mediante su experiencia, sus pensamientos, temores, pasiones, costumbres ya que se necesita conocer en este caso a las mujeres, para poder generar un proceso más consciente.

No debemos conformarnos con que los sectores populares y, las mujeres en particular, encuentren lugares en donde tomen conciencia de los problemas que han sufrido y sufren por su condición genérica, sino que también es necesario construir lugares y tiempos en los que el rencontrarse y reencontrar el sentido y gusto por las diferentes expresiones culturales (la música, el teatro, la danza, entre otros) , (...) De esta manera hombres y mujeres que han sido explotados y subordinados históricamente por diferentes razones, se apropian de bienes sociales, culturales y políticos que les han sido negados a lo largo del tiempo. (Pásquele, 2010: 66).

En síntesis, el ejercer soberanía sobre el propio cuerpo ha venido siendo una lucha que las mujeres han abanderado históricamente, haciendo frente a las diferentes manifestaciones de la violencia.

Luchamos contra la explotación, pero también luchamos contra todas las formas de dominación y de alienación. En esos procesos colectivos, no sólo recuperamos derechos, también recuperamos nuestros cuerpos olvidados, nuestra memoria secuestrada, nuestros sueños hipotecados, nuestra risa –arma fundamental para enfrentar al poder que se cree omnipotente y aterradorizante–, nuestra alegría, nuestra ternura, nuestra libertad.(Korol 2008:36)

De esta forma entendemos que el ejercicio de reivindicación del ser mujer pasa necesariamente por el cuerpo, la importancia del auto cuidado tiene que ver necesariamente con que las diferentes violencias que se incrustan en el cuerpo de cada una y limitan los ejercicios políticos, creativos y cotidianos de las mujeres, estos aspectos hacen que la educación popular que esta transversalizada por la lectura de género sea un lugar propicio para el encuentro y el quehacer político de las mujeres

Cuando discutimos las relaciones de género, no estamos poniendo en debate solamente el modelo de sociedad que aspiramos a crear en el devenir histórico, sino también el tipo de vínculos que vamos forjando en el aquí y ahora de nuestras organizaciones; el modelo de sociedad que anticipamos en nuestras prácticas actuales. (Korol, 2008:36)

La apuesta que tiene el Centro de Promoción y Cultura, desde Fasol, es propiciar y permitir que las mujeres se reconozcan a sí mismas, como sujetas de “poder”, que sean sujetas políticas y críticas referente a su quehacer desde su cotidianidad y que ellas mismas tengan la capacidad, de tomar decisiones de ser dueñas de su corporalidad y construir en comunidad.

La Escuela de Formación de Mujeres Populares, es entonces el siguiente paso dado por el CPC y por FASOL en la necesidad de brindar mayores elementos a las mujeres y promover con ellas su empoderamiento; resaltando dos elementos importantes: El “Empoderamiento”, término que proviene del discurso de la perspectiva de género y “Mujeres Populares”, expresión con la cual se pretende identificar a las mujeres del proyecto, como mujeres cuyo origen social y compromiso político las hace “populares”. (Avendaño, 2008: 52)

Una de las apuestas del Centro de Promoción y Cultura Fasol está enfocado al “empoderamiento de las mujeres” centrándose en la formación política y cultural desde una perspectiva de género, con el fin de que las mujeres participantes se reconozcan como mujeres de derechos sociales y ciudadanas e intervengan en la transformación de las prácticas culturales impuestas por una sociedad patriarcal, por ello la importancia de potenciar la formación de dichas mujeres.

En otras palabras, es una formación política para quienes han sido excluidas y excluidos en este mundo capitalista y patriarcal de diversos poderes: económicos, sociales, políticos, culturales, espirituales, sexuales, corporales, ideológicos. (Torres, 2010:38)

Estos son algunos de los ejes centrales para la formación y acompañamiento de las mujeres que se desarrolla desde Fasol:

Sentido de seguridad y visión de futuro. Mayor poder de tomar decisiones en el hogar. Independencia personal respecto del marido en cuanto a su cuerpo. Independencia en cuanto a su tiempo. Capacidad de ganarse la vida, facilidad para movilizarse en la ciudad. Participación en grupos sociales, culturales o económicos. Capacidad para actuar en la esfera pública. Manifestaciones de conciencia crítica, análisis y criterios frente a los distintos aspectos sociales y políticos de la sociedad en la que viven. (Avendaño 2008: 52)

Podemos denotar que este proceso toma la construcción de género como una dinámica que va a empezar a romper “ la construcción de la sociedad patriarcal”, que le ha otorgado ciertos estereotipos a las mujeres como el de ser madres, cuidadoras, trabajadoras y responsables de la formación y comportamiento de una sociedad, para Fasol es de suma importancia que las mujeres también se lean como mujeres de derechos y de libertad con el fin de que establezcan relación estrecha con su ser mujer, y se apropien de su corporalidad y de su organización política y social.

Concreta tanto en lo temático como en lo metodológico que lo personal es político. Por eso desde el punto de vista metodológico siempre anclan las reflexiones en lo personal y en la subjetividad como vínculo personal con el mundo. (Torres, 2010: 45)

La posibilidad de que las mujeres que hacen parte del proceso empiecen a formarse como educadoras y multipliquen todos aquellos conocimientos es parte fundamental de la forma de trabajo del espacio de Fasol, ya que se asume que el papel de educadoras es un compromiso de cada una y que se debe asumir partiendo de las condiciones propias de la comunidad para generar el conocimiento, es decir, que la educadora no se debe aislar de la realidad y que además debe sentirse parte del colectivo.

En la educación popular feminista, las educadoras populares se asumen como parte del proceso de deconstrucción y transformación. No se colocan fuera. Logran establecer relaciones políticas con las mujeres que participan en los procesos formativos y su manera de estar y conducir trasluce otras formas de ejercicio del poder. Su forma de desempeñar el rol que les corresponde no jerarquiza a las participantes; no las incita a asumir posturas clientelistas y complacientes. (Torres, 2010:44)

Un énfasis de los espacios de Fasol es formar a las mujeres que se acercan a este proceso, p teniendo cuidado de rescatar las potencialidades de las mujeres, es por ello que también se enfoca en la construcción de su autonomía, para que puedan ir eliminando la dependencia de otros, mostrándoles a través de la formación, alternativas de empoderamiento social, político y económico.

El quehacer del Centro de Promoción y Cultura desde el trabajo con mujeres se materializa desde la construcción y reivindicación de las mujeres populares como sujetos políticos que se asumen desde una perspectiva identitaria y política en el mundo.

2.5 Categoría de mujeres populares desde el CPC

Para adentrarse en la categoría de mujeres populares es importante iniciar haciendo énfasis en las subjetividades e identidades de las mujeres, ya que es el encuentro de estas características las que permiten entender las diferentes formas de organización política.

En primera medida, la subjetividad si bien desprende de la construcción histórica y social que los sujetos construyen de sí mismos y del entorno, la construcción subjetiva tiene que ver con la posición individual con que dichos sujetos se asumen.

La subjetividad no es vista como el resultado fijo de procesos culturales y sociales en la persona individual, sino la relación existente entre un campo productivo (Zemelman, 1997) de normas, códigos, modelos, prescripciones y prohibiciones sociales en las que se encuentran inscritas las personas y las modalidades como se ajustan, resisten o recrean individual o colectivamente frente a las atribuciones de significado ya sea para identificarse o deslindarse. (Rivas, 2001: 563)

En este sentido la subjetividad no solo estaría determinada como un resultado del proceso histórico, social y cultural, sino que se construye también, a partir de la relación y posición individual que los sujetos asumen de su propio entorno, es decir a partir de determinados procesos de resistencia, abandono e incluso identidad. Por tanto, dos personas pueden tener los mismos referentes culturales y sociales frente a una experiencia puntual, pero la forma como se asumen varía, mientras una puede identificarse plenamente, la otra persona puede posicionarse como disidente, a esta relación la caracterizamos como subjetividad.

La subjetividad es la experiencia personal del mundo que tiene cada persona. La subjetividad no es lo individual e íntimo. Su potencia deriva precisamente de que es lo que conecta a cada persona con el mundo, con la sociedad, con la familia, con la naturaleza, con las organizaciones. (Torres 2010: 44)

La identidad por su parte se construye desde la experiencia material, como la experiencia subjetiva de los sujetos, la experiencia material o real obedece al resultado histórico, social y cultural del contexto del cual hace parte, y la experiencia subjetiva se determina de la forma como el sujeto se asume dentro de dicho contexto.

La identidad de las y los sujetos se conforma a partir de una primera gran clasificación genérica. Las referencias y los contenidos genéricos, son hitos primarios de la conformación de los sujetos y de su identidad. Sobre ellos se organizan y con ellos se conjugan otros elementos de identidad, como los derivados de la pertenencia real y subjetiva a la clase, al mundo urbano o real, a una comunidad étnica, nacional, lingüística, religiosa o política. (Lagarde 2000:12).

Ahora bien, Marcela Lagarde ubica un elemento fundamental para entender la construcción de identidad, lo referente a la clasificación genérica como primer elemento para la conformación de esta, es decir la ubicación dentro de un género determinado, es el primer factor que incide en su construcción de identidad, partiendo de ello entendemos como, el reconocerse como hombre o mujer, es una construcción social que además de ser la primera en la que se clasifica al sujeto, varía de acuerdo a los factores del entorno y se entiende como un proceso inacabado y se va matizando de acuerdo a la relación con los otros y las otras. En este punto podemos unir la reflexión anterior respecto al género como construcción social, con la identidad de cada uno de los sujetos, en este caso las mujeres, quienes desde su construcción de género además de percibir y vivir el mundo de una manera determinada también, parten de su construcción de mujeres para crear sus relaciones de identidad con sí mismas y con su entorno.

En esta medida sugerir el título de “No se nace mujer, llega uno a serlo”, evocando las palabras de Simone de Beauvoir, no es en esta medida caprichosa, esta frase con la que Beauvoir pasa a la historia del feminismo en el mundo y que en muchos casos es utilizada a manera de cliché, tiene como intención sugerir, una reflexión perenne sobre la identidad de las mujeres, su deber ser, su relación con el mundo.

El observar los diferentes hallazgos en los testimonios de vida de las mujeres de Fasol nos pone en diálogo con la reflexión respecto a la construcción de identidad de las mujeres, en dichos testimonios se encuentra como primer aspecto la relación con los factores sociales y culturales, en contextos determinados.

... Mi niñez hasta los ocho años era linda, yo estudiaba, me cuidaban, me concentran, era feliz, la niña consentida era yo, hasta que mataron a mi papito, mucha tristeza, mucho dolor. (Entrevista a Soledad Cubillos, 2014).

...Yo era la mayor me tocaba trabajar en un restaurante y cuidar a mis hermanos, cuando mi madre estuvo detenida prácticamente yo los crie. (Entrevista a Martha Tovar, 2014)

Estos dos testimonios se sitúan en contextos y, épocas diferentes, incluso podemos observar cómo ser la mayor o menor de la familia era determinante en el rol de mujer que se tenía que asumir, las hermanas mayores casi siempre son el equivalente a otra figura materna, protectora de sus hermanos menores, y las menores son de alguna forma

las sobre protegidas, esto por supuesto configura la identidad de dichas mujeres como su forma de ver y actuar en el mundo.

La identidad de las mujeres es el conjunto de características sociales, corporales y subjetivas que las caracterizan de manera real y simbólica de acuerdo con la vida vivida. La experiencia particular está determinada por las condiciones de vida que influyen, además la perspectiva ideológica a partir de la cual cada mujer tiene consciencia de sí y del mundo. (Lagarde, 1999:1)

Desde lo anterior se puede entender como las experiencias particulares, motivan diferentes accionares y decisiones que las mujeres asumen a lo largo de su vida, analizando los diferentes testimonios de ellas, no es igual la perspectiva que tiene de la niñez una mujer rural de una mujer urbana. Las dos si bien definen el mismo tiempo de sus vidas como la infancia, le dan características distintas que no tienen en muchos casos ningún grado de similitud.

...mi niñez allá en el campo no alcanzo a tener gratos recuerdos, el recuerdo que tengo es cuando yo vivía en el campo tenía 6 años era muy chiquitica (...) fue como un desplazamiento forzado de mi niñez porque luego que murió mi mami nosotras ya éramos muchos, éramos 14 y entre esos 14 yo era la 12 entonces mi papa se fue con todas estas chinitas lo que hizo fue darnos a todas a la familia de a una chinita , entre esas yo no alcance a estar con ninguna de la familia al reparto, y mi padre me regalo a otra señora y ahí dure un tiempo y después no quise vivir por allá y como a los 17 años y medio ya me volé para Bogotá. (Entrevista a Lilia Bolívar 2014).

... Yo no sé toda mi niñez hasta el momento que me case mi papá, mi padre fue la persona más importante en mi vida, han pasado todos estos años para mi es duro todavía pensar que él no está, para mi es duro, mi papá fue lo máximo lo máximo, ese héroe que una tenía y era un papá que no era castigador pero era un papá muy consentidor. (Entrevista a Marleny Segura, 2014).

En los dos testimonios observamos formas diferentes de vivenciar la niñez y la figura paterna, siendo estos claros ejemplos de cómo influye los aspectos culturales, sociales y, económicos, de un contexto, en la identidad y subjetividad de las mujeres.

Otro aspecto que es fundamental para la configuración de la identidad de las mujeres son los grados de opresión a los cuales se ven sometidas, las mujeres han vivido en el trasegar histórico de forma más marcada la desigualdad, en primera medida todas se encuentran relegadas por ser mujeres, pero a este aspecto se le suma otras discriminaciones como el ser negra, indígena, pobre, aspectos que las ponen en múltiple

desigualdad, frente al sujeto aceptado y privilegiado por excelencia en la sociedad capitalista, el ideal de ciudadano hombre, rico, blanco y heterosexual.

Las mujeres comparten como género la misma condición histórica y difieren en sus situaciones particulares, en sus modos de vida, sus condiciones de mundo, así como en los niveles y grados de opresión. (Lagarde, 1992: 2)

Es desde esta perspectiva, por ejemplo, que una mujer en condición de desplazamiento, tiene una mirada de ciudad diferente, y sus formas de relacionarse con el entorno se particularizan de acuerdo a su experiencia, a sus miedos, a sus luchas y expectativas.

... yo manejaba la moto bomba con otras vecinas sacábamos el agua de las casas cuando nos inundábamos pero, no nos inundábamos por el río sino por lo que llovía como no teníamos cañería. (Entrevista a Martha Tovar, 2014)

...Teníamos casa propia, él siempre nos mantuvo, a mí como la señora, como la que está en la casa como la mamá de sus hijos la que no salía a trabajar, porque él trabajaba para darme lo necesario. (Entrevista a Marleny Segura, 2014).

El hecho que estas dos mujeres se hayan asumido en estos momentos de sus vidas en formas determinadas, está ligado a su construcción identitaria hasta ese momento del ser mujer, y obedece al mensaje de los factores externos además de las condiciones materiales en las que se sitúan, por supuesto la relación con el contexto no es la misma de una mujer que no cuenta con vivienda segura, ni servicios básicos para subsistir, que el de una mujer que está recluida en su casa, sin posibilidad de trabajar, y con poco contacto con el mundo exterior.

“Mirar el mundo, la sociedad y los acontecimientos desde las mujeres como sujetas supone una complejidad metodológica que implica reconocer la diversidad de mujeres. Eso significa desafiar visiones esencialistas que refieren a la mujer, para consideran a las mujeres en colectivo, como diversas que se definen por situaciones específicas (etnia, clase, etc.) y por otras condiciones (edad, parentesco, sexualidad, religión, etc.).• Al reconocer la diversidad, se reconoce lo que separa a unas de otras, dando pie a la posibilidad del diálogo en el que se asumen las contradicciones que se dan en el proceso de relacionamiento entre unas y otras.” (Torres 2010: 39)

Ambas mujeres de sectores populares, ambas además convergen en el proceso educativo del centro de promoción y cultura Fasol, aspecto que hace de esta organización un río grande de mujeres diversas cuyas realidades se ponen en diálogo.

Tercer capítulo Transformaciones en las concepciones del ser mujer de las mujeres de base de Fasol

3.1. El antes: el rol de género como construcción social

Las mujeres que han hecho parte del proceso formativo de Fasol no han estado aisladas de las construcciones sociales que se han creado sobre el ser mujer; para entender un poco el ser mujer como un constructo social, analizaremos, a la luz de la categoría de género, aquellos modelos de mujer que fueron enseñados a las mujeres de Fasol, y como dichos modelos partían de una concepción binaria e inamovible del género.

Para empezar nuestra reflexión en torno al género, es importante indagar sobre la ambigüedad que en nuestros tiempos tiene dicho término. En el prefacio de la versión en inglés del libro “Género e historia”, escrito por Joan W. Scott, se problematiza los diferentes usos que investigadores, teóricas feministas y sociedades en general, han dado a esta categoría desde su aparición en la década de los 70 del siglo XX y sus múltiples transformaciones hasta la actualidad.

Joan W. Scott ejemplifica esta problemática desde el debate ocurrido en la Conferencia Mundial sobre las Mujeres celebrada en Beijing en 1993. En esta reunión los diferentes representantes mundiales limitaban el término género a la simple acotación de la existencia de un binario hombre-mujer, refiriéndose exclusivamente a las diferencias de tipo biológico.

En este sentido la autora propone revisar el término desde su sentido crítico inicial, ya que, esta categoría permite leer las relaciones de los seres humanos desde una perspectiva más amplia, es decir, señalando las repercusiones de la construcción desigual del género en diferentes sociedades y su influencia sobre el accionar y el deber ser de los sujetos.

De esta forma podemos entender que los imaginarios tanto colectivos como personales que se tienen de los roles de género, no son estáticos y varían constantemente de acuerdo a los contextos y a las experiencias particulares. En palabras de Scott, los roles se han construido socialmente y por lo tanto están sujetos a cambios (Scott, 2008, página 27).

Ahora bien, podemos entender que el *ser mujer* tiene variantes en los imaginarios de cada sociedad en particular y que, además, depende de las experiencias vividas por las mujeres en sus cotidianidades. Es decir, las construcciones del género pueden transformarse por las relaciones familiares, y los demás espacios de socialización. Esta claridad resulta de vital importancia en el desarrollo de nuestra propuesta, pues si bien las mujeres participes del proceso de Fasol C.P.C, han coincidido en esta experiencia organizativa, sus concepciones del *ser mujer* pueden no ser las mismas.

Además, debemos tener presente que crecieron en contextos diversos y que si bien, en nuestro país hay un canon que establece el rol de las mujeres, no es lo mismo ser mujer campesina, que urbana. Y mucho menos tener la misma concepción de *ser mujer* después de vivir procesos como el desplazamiento forzado y las violencias múltiples. Por esta razón se hace necesario leer minuciosamente las realidades desde el contexto específico de las mujeres, usando la categoría de género como un constructo social en constante cambio. Lo que a su vez brinda la oportunidad de reinventarnos, al romper con los roles que se plantean como inamovibles en la cultura de nuestra sociedad.

...Mi mami me decía que era una marimacho porque me gustaban todos los juegos de hombres, el juego de los cinco huecos, las monedas las bolas el trompo, bueno las escondidas eso si era normal, pero más que todo los juegos de hombres que a mí me encantaban, pero a mí me pusieron dizque yo era marimacho por eso, pero esas son las cosas los momentos que más me marcaron la infancia, la verdad no conocí muñecas las muñecas eran mis hermanos, mis hermanas, me tocaba en vivo y en directo criar a mis hermanos. (Entrevista realizada a Martha Tovar 2014)

En este testimonio podemos ubicar como dichos roles, son enseñados a las mujeres desde la niñez presentándolos como normas sociales, como lo natural, y el sexo masculino o femenino con el que nacemos se convierte en muchos casos en el determinante de nuestras funciones en la sociedad en la forma como nos debemos desempeñar dentro de ella, en palabras de Martha Lamas, la normatividad social encasilla a las personas y las suele poner en contradicción con sus deseos, y a veces incluso con sus talentos y potencialidades. (Lamas, 1996)

Ejemplo de ello encontramos en nuestra cotidianidad afirmaciones como: los niños no lloran o en esta casa parece que no vivieran mujeres, o la misma situación que se observa en el anterior testimonio en el que determinados juegos, al ser jugados por una

mujer la convierte automáticamente en marimacho, lo cual refuerza aquellos roles culturales de hombre y mujer.

Como describe la autora dichas situaciones ponen a las personas, sobre todo a las mujeres en tensión entre lo que se les exige y lo que verdaderamente desean hacer con sus vidas, muchas mujeres que deseaban ser escritoras o practicar algún deporte, reprimieron sus fortalezas para dichos campos y se dedicaron a lo que se denomina una mujer tradicional, otras en tanto rompieron con el molde, enfrentándose a complejas e incómodas situaciones de discriminación y violencia.

(...) cuando yo era joven, cuando tenía unos 15 años, yo para poder trabajar tuve que ser niño, tuve que disfrazarme de niño para poder buscar mi sustento, porque como niña la sociedad no me dejó vivir entonces desde allí empecé a ver que nosotras las mujeres se nos son negadas muchas cosas. (Entrevista realizada a María Lilia Bolívar 2014)

En lo narrado por Lilia Bolívar, se puede observar una de tantas violencias y discriminaciones que viven las mujeres día a día, ya que algunas labores o trabajos no están bien vistos para las mujeres, y el hecho de que una mujer tenga que subsistir por sí sola, realizando tareas socialmente designadas para los hombres, le obliga a ser cuestionada desde su propia identidad.

La posibilidad que nos otorga la categoría de género no es excluyente en tanto problematiza no a los sujetos concretos, sino a todo un andamiaje social en torno a ellos y ellas. Es decir, permite la lectura y reinención del *ser mujer*, *ser hombre* y demás opciones que se salen de una lectura binaria del género como lo pueden ser los transgénero, o intersexuales, entre otros. La binariedad con la que se percibe a la humanidad, pone a las mujeres en situación de desventaja, ya que es la mujer y todo lo que a ella alude la que ‘complementa’ al hombre y a lo que a él se refiere, es decir no somos seres completos sino dependientes uno del otro, y con una función específica. El hombre es quien provee y protege y la mujer quien que ama y aguanta.

Así pues dentro de esta lectura dual solo se vislumbran dos sexos: hombre y mujer y uno complementario del otro, las personas que no se sienten parte ni del uno ni del otro, es decir que no se identifican como hombre o como mujer también son discriminadas y consideradas enfermas o anormales. Entre las nefastas formas de dogmatismo e intolerancia causadas por la reductiva lógica cultural del género se destacan dos: el

sexismo, o sea la discriminación con base en el sexo, y la homofobia, que es el rechazo irracional a la homosexualidad. Aunque el sexismo y la homofobia se practican en todos los ámbitos educativo, laboral, religioso y político, son especialmente crueles en el campo de los afectos y la sexualidad. (Lamas, 1996, página 1). Leer dichas discriminaciones desde la categoría del género en su perspectiva crítica nos permite entender que esta lectura cultural es patriarcal y legitima todo tipo de violencias, tanto físicas, como psicológicas y simbólicas.

(...) Cuando mi papa supo que mi madre estaba embarazada de una mujer, me negó, cuando ella estaba en el alumbramiento no fue, no me quiso mirar por ser mujer, él quería un hombre un varón, fui discriminada por ser mujer, me quedaba en la casa a hacer oficio porque el estudio era para mis hermanos, no para mí. (Entrevista a Flor Marina Acero 2014)

La discriminación que se ejerce contra las mujeres es histórica y opera desde prácticas como la que se observa en el anterior testimonio, en donde nacer mujer ya suponía una desventaja, para sí misma y para su familia, la figura del varón tiene más valor en la concepción normal de la familia. Cabe resaltar que esta categoría está en constante disputa, no sólo porque pone en duda la lectura binaria de los roles, sino por su denuncia de las desigualdades latentes en una sociedad claramente patriarcal. Según Scott.

Dicha querella también ha permitido que la categoría de género trascienda el accionar de los diferentes movimientos feministas, permitiendo hacer visible toda una apuesta por la diversidad de la construcción del género, y facilitando el análisis del aporte subjetivo de los hombres y mujeres a los diferentes procesos organizativos.

Esto no quiere decir que el género sea solamente una categoría utilizada por las feministas, ya que también desde su aparición en los 70, ha venido siendo utilizada de una forma instrumental y acomodada a los proyectos políticos imperantes. De hecho, esta instrumentalización ha restringido su uso crítico y ha excluido los cuestionamientos profundos a la cultura patriarcal que hacen algunos movimientos feministas.

Como lo hemos dicho, desde su aparición la categoría género se ha utilizado de diferentes maneras, a tal punto de convertirse en una categoría familiar para la mayoría de los sujetos y en un cliché de la política mundial y de las diferentes políticas públicas.

En esta media recuperar el análisis crítico del género, nos permite ubicar los cambios que las mujeres participes del C-P-C han venido construyendo y de-construyendo para sí mismas y el rol que han asumido después de este trabajo en la sociedad.

Mi mami por ejemplo a mi hermano, mi mami casi que no lo mandaba a hacer nada a nosotras nos tocaba ósea servirle, nos tocaba, muchas veces hasta tenderle la cama a y cosas así y él se crio un poco así y hoy en día como él vive ahora con nosotras yo le digo a mi mami, mami si ve por no haberlo enseñado, y a mí por ejemplo me daba mucha rabia que me mandaran a servirle la comida a él cuándo él llegaba y yo decía pero por qué tengo que ser yo, o sea a mí si me daba mal genio. (Entrevista realizada a Cristina Cruz 2014).

Dentro de estos cambios debemos entender que la mayoría de mujeres han tenido no solo que enfrentarse a la sociedad en amplitud sino también a sí mismas, es decir a ese modelo de mujer que se les enfatizaba cotidianamente. En el anterior testimonio se observa que desde situaciones cotidianas, aparentemente imperceptibles, se refuerza la desventaja de las mujeres en la sociedad. Esta labor de moldearnos a lo largo de la vida también se debe a la premisa de que solo existe una forma de ser mujer, que solo las mujeres pueden explorar la feminidad y los hombres la masculinidad, y que claramente dentro de la feminidad está implícita y de forma casi necesaria la labor procreadora, el destino de la maternidad.

Desde la antropología se observa como el peso de la reproducción es tal, que algunas culturas han simbolizado sexualidad y reproducción como interdependientes, olvidando o negando formas de vivencia y relación sexual que no están vinculadas a la reproducción. La maternidad también se convierte en la coyuntura que trunca, los deseos propios de algunas mujeres, ya que culturalmente están destinadas a tener hijos, una vez nacen es su destino el cuidado abnegado del hogar.

(...) a mí me daba mucha pena ir por allá con el canasto a vender las arepas, pero yo iba, porque decía en cuando sea pa la comida de los niños porque él se iba lejos cuando no tenía trabajo se fue otra vez para el Huila a trabajar por allá con los hermanos en un camión. (Entrevista a Soledad Cubillos 2014)

En muchos casos como este, la crianza de los hijos e hijas no se comparte con la pareja, ya que para los hombres, la paternidad no es impuesta y el vivir lejos de sus hijos e hijas o no responder siquiera por ellos y ellas, no es un hecho que sea juzgado de forma tan fuerte como si lo es la maternidad. Es importante entender que la construcción de género, también está presente en las subjetividades de las personas, es decir no todas las

mujeres rurales tienen la misma visión del mundo y de su accionar como mujeres dentro de él, y como su trato familiar o sus relaciones de pareja han influido en dicha perspectiva. En palabras de Burgos, aunque el género es una construcción social e histórica, ingresa como elemento decisivo en las configuraciones subjetivas- (Burgos, 2009: 7).

3.2 El después: Las transformaciones en la vida de las mujeres desde su trabajo colectivo en el Centro de Promoción y Cultura Fasol

Es interesante leer como cada una de las subjetividades de las mujeres del equipo de Fasol C-P-C, se ponen en diálogo, y cuál es el aporte de la organización para plantear la construcción de un objetivo, un sueño común, que les permita sentirse parte de un colectivo, el cual también está en constante movimiento, pasa por crisis y se renueva constantemente, al ritmo de las mujeres que históricamente le han compuesto y aquellas que se les han sumado en el camino.

(...) Cada organización se caracteriza por un estilo en sus dinámicas y acciones, a su vez derivado de la conjunción del estilo aportado por cada una de las mujeres. Esta idea no significa que la organización como tal no tenga existencia en tanto colectiva. La gobierna la apuesta común pero en sus dinámicas y posiciones esta comandada por la confluencia de individualidades, a su vez soportadas en la apropiación que cada mujer haya realizado del discurso de género, transmitido e instituido en procesos familiares y educativos. (Jaramillo, 2009: 8)

Las mujeres han llegado a la experiencia organizativa de Fasol, no lo consideran como un espacio ajeno a su propia historia, al contrario este camino se convierte para ellas en un hito, en una forma de renacer, de ver al mundo con otros ojos. Dicho por ellas mismas.

(...) yo siempre digo que yo volví a renacer volví a renacer desde el día que me encontré con migo misma con mi ser mujer y desde cuando hace eso digamos que hace 18 o 20 años, porque ya empiezo a ver que yo sirvo para otras cosas cuando ya me reconozco yo digo que yo volví a nacer desde ahí y yo digo que ese es el hecho grande para mí que yo quisiera seguir trabajando con mujeres que no se visibilicen solamente porque son mamás porque son esposas porque son las tías, porque son las hermanas sino porque son ellas mismas, ese es ese hecho. Me vi ahí y pues claro, todo el proceso de formación fue todo el proceso de al fin salir de mi casa, el proceso de decirle a mi familia no es que yo no soy sola aquí, todos tenemos responsabilidad. (Entrevista Martha Tovar 2014).

...la vida me enseñó a defender las cosas a la mala con la guerra con la violencia. O tengo o tengo. Entonces acá era a otra manera que ellas me enseñaban que era de otra manera que la vida tocaba cambiarla para mejorar otras cosas y ahí pues yo hice un cambio drástico también yo en mi vida también aprendí que las cosas en la vida se ganan a la buena luchando y organizándose uno puede conseguirse más cosas no. (Entrevista a Lilia Bolívar, 2014).

Al leer estos testimonios, observamos los cambios en los cuestionamientos que emergieron en sus vidas a partir de su experiencia dentro del Centro De Promoción y Cultura, como aspectos identitarios que entendían como inamovibles fueron cambiando de acuerdo a su misma conciencia de lo que les posibilitaba una mejor calidad de vida.

“Cuando yo entré a la confirmación con las Javerianas , me encontré como con un Jesús muy aterrizado en la realidad con en unos grupos donde de todas maneras se vivía tanto el compartir y había tanta alegría, o sea, eso finalmente hizo tanta raíz en mí que yo vi que eso era como, que yo me tenía que comprometer con algo más allá y entonces fue cuando yo decidí porque al final de la confirmación a uno le proponían que uno hiciera otro tipo de trabajo que se volviera catequista y entonces a mí me pareció que eso era como , que eso era lo que tenía que hacer, y digamos es lo que me ha mantenido todos estos años, porque imagínate yo tenía quince años cuando me inscribí a la confirmación” (Entrevista a Cristina Cruz 2014).

Es imposible pasar por alto que este proceso ha significado para muchas mujeres una elección de vida, que va más allá de lo superficial, es decir el C.P.C , ha logrado transformar la forma de muchas mujeres de relacionarse con el mundo, con su ser interior, con su familia.

“Entonces nosotras mismas dijimos pues si toca estudiar le dijimos a Trini si pues toca estudiar, ellas nos consiguieron una beca y entre a estudiar el bachillerato eh cuando yo le digo a Marco Antonio voy a estudiar el bachillerato él me dice mami para que vas a estudiar a estas alturas el bachillerato te hace falta algo y yo le digo no es que me haga falta algo pero yo quiero estudiar ah bueno entramos a estudiar” (Entrevista a Marleny Segura 2014).

Aspectos como el terminar sus estudios que antes las mujeres tenían como una renuncia manifiesta, con su participación en Fasol se convierten en una necesidad ubicada por ellas mismas para ampliar sus conocimientos y como herramientas para comunicarse con las otras, es por ello que muchas inician su camino por terminar su bachillerato, e incluso acceder a carreras técnicas y profesionales. Las transformaciones que las mujeres de Fasol han realizado a partir de su experiencia organizativa ya había sido revisada anteriormente por el equipo, fruto de esta primera lectura y como lo denota

Marysol Avendaño en su tesis de grado sobre las prácticas y saberes Fasol, surgen tres categorías claves para leer en este caso la construcción de identidad colectiva construida desde la organización.

Nombrar estos tres preceptos logra sintetizar de alguna manera el quehacer de Fasol en su apuesta formativa y comunitaria con las mujeres. El primero es la identidad del ser mujer, que ya hemos abordado pero que precisa la forma como se refuerza la autoestima, el cuidado de sí mismas y el reconocimiento de su ser mujer en amplitud, el segundo precepto es la calidad de vida digna de las mujeres, el cual propende por el accionar solidario entre ellas mismas en aras de fortalecer su autonomía y finalmente, el tercero y último aparece como el ser y estar con otras, el cual hace énfasis en posibilidades que las sitúen en escenarios comunes con otras mujeres, es decir en la construcción de redes y hermandades con otras que fortalezcan el trabajo político y social de las mujeres en los contextos actuales.

Son y han sido las mujeres quienes hacen a Fasol ser la organización comunitaria que hoy día es, son ellas y sus inquietudes las que han materializado los discursos de vida digna para las mujeres, caminando juntas, en un inicio por la construcción de un hogar infantil para sus hijas e hijos, optando por iniciativas de producción como la panadería, y reclamando un espacio de formación política como la escuela de mujeres populares. Actualmente se refuerza el trabajo de los núcleos, los cuales son de vital importancia para el proceso de las mujeres, la apropiación de un espacio de auto cuidado y encuentro con el cuerpo, y la actuación política trasciende a los escenarios locales, nacionales e incluso en el marco internacional.

“Aquí en Fasol se convirtió en algo fundamental, el ir a las casas de las mujeres, osea no traer tanto a las mujeres a este espacio que también tenemos que ocuparlo y cuidarlo y todo eso pero, el ir a las casas de las mujeres es un elemento que va generando en ellas relaciones distintas porque el hecho que yo abra mi pieza o mi cuarto o mi casa finalmente a las demás, eso ya genera como unos lazos distintos”.(Entrevista e Cristina Cruz 2014)

La importancia de los núcleos radica en aquello que Cristina Cruz detalla de manera precisa, la posibilidad de llegar a las casas de las mujeres, teniendo en cuenta que los núcleos han sido los espacios que dan la bienvenida a la mayoría de mujeres al proceso, de esta forma los núcleos sintetizan de forma clara la apuesta formativa y política de

Fasol, un espacio que propicia en las mujeres un espíritu solidario y comunitario, una posibilidad de mostrar que la confianza en las mujeres es posible.

(...)yo llegue allá y había un núcleo en ese entonces lo tenía Dora Pineda, y yo llegue ahí y pues bueno y ahí empezamos a charlar y yo las veía que bueno llevaban mercados y que tenían una cosa para darle a uno. O sea era un mercado comunitario y todos los martes llegaban y le entregaban a uno eso o si no lo del huevito que llevaban todas y lo entregaban en su cajita de huevos, me parecía como, pues yo las veía y me parecía todas estas mujeres que eran como unidas jalan para el mismo lado me gustó la unión de ellas y entonces empezaron a tocar un tema en específico, de pronto ella llevaba un taller preparado entonces se podía hacer se hablaba más de cosas como por ejemplo sobre la mujer popular (...) cuando ví que el núcleo medio lo que tenía que darme entonces empecé a tomar con Trini Montesinos, empecé a tomar otras clases eso se llamaba de coordinadora, en ese entonces eso no era el nombre pero no me acuerdo exactamente pero para eso había que prepararse exactamente un año Trini dictaba sus talleres en la semana aquí en Fasol y yo empecé a ir a los talleres era lo mismo era ver lo mismo pero como ya más amplio más profundo y no pues claro ya una vez metido ya ahí una le cogió el gusto, o sea eso te envuelve y te va exigiendo (...). (Entrevista a Marleny Segura 2014)

La mayoría de mujeres que hemos entrevistado y muchas otras, han llegado al proceso de Fasol a través de los núcleos y posteriormente se han venido asumiendo para acompañar los mismos espacios u otros como educadoras, esto hace notorio el carácter del Centro de Promoción y Cultura como nicho de educadoras y educadores populares, en donde uno de las apuestas más fuertes es invitar a la comunidad a ubicar que la posibilidad de multiplicar sus aprendizajes, es un momento fundamental en su proceso comunitario.

3.3 El ahora: Ser mujer popular, la construcción política del ser mujer desde la experiencia organizativa del Centro de Promoción y Cultura Fasol:

El caminar de Fasol, está configurado no solo por la puesta común, y las subjetividades y aportes de cada mujer, sino también por el hecho de estar en un territorio determinado, con unas realidades complejas, y unas dinámicas sociales concretas que le diferencian de cualquier otro.

En este sentido la construcción de lo que puede significar el ser mujer popular no está solamente ligado a la procedencia de las mujeres de un barrio marginal, sino de alguna

manera a la consciencia política de estas mujeres sobre su papel en el territorio, teniendo en cuenta las diversidades y las formas de asumir dicho papel, en otras palabras.

(...) las mujeres populares son deficientes de definir por las múltiples identidades que las habitan son mujeres urbanas y son mujeres rurales, son campesinas y pobladoras urbanas, tienen muchas contradicciones hay muchas formas de ser mujer popular (Corporación Vamos Mujer 2001:3)

La categoría de mujer popular se basa en la estructura de clase social en este caso en la estructura de opresión o exclusión que viven las mujeres, pero como lo hemos dicho, no solamente esta categoría se enfoca en hacer un análisis de las condiciones desiguales que viven las mujeres populares, si no en su quehacer orientado al cambio estructural frente a esa condición de desigualdad por parte de las mismas mujeres.

(...) Para mí una mujer popular es como “yo”, no verdad una mujer popular es aquellas mujeres que salimos del mismo grupo, de la misma calle, de la misma formación de la misma necesidades y que se preocupa por mejorar un ámbito en cualquier cosa cierto esa es una mujer popular que se preocupa por aprender ser y por mejorar”. (Entrevista a Lilia Bolívar 2014).

La postura de las mujeres populares está enmarcada en la capacidad de reconocer sus necesidades y buscar alternativas que les permita mejorarlas, es decir poder construir en colectivo redes de apoyo que les brinde la oportunidad de cambiar su realidad presente y futura. Es por ello que las mujeres establecen su realidad desde el barrio o, la localidad es decir, desde la apropiación del territorio con el fin de ser ellas las que se apoderen del mismo y se cuestionen su condición de ciudadanas con derechos.

(...) para mí una mujer popular fundamentalmente es la mujer del barrio ,sí , pero que tiene como característica fundamental que es alguien que se preocupa por transformar su realidad una realidad individual o comunitaria o sea una mujer que se mueve que se preocupa porque ya no es solo problema de otras, para mí eso es una mujer popular, osea una mujer del barrio que tiene una mirada que va más allá de encerrarse en su casa sino que ya se preocupa por lo colectivo por lo comunitario. (Entrevista Cristina Cruz 2014)

El trabajo colectivo forma lazos en las mujeres, que brindan la posibilidad de reconocerse como populares en la medida que ellas se empoderen de la palabra y del debate en lo público , en donde la calle, o el barrio, van a ser escenarios de disputa de poder y de la transformación para la comunidad.

En estos escenarios las mujeres proponen alternativas para el mejoramiento de las condiciones sociales de su territorio, las prioridades para dichas mujeres son el reconocimiento de sí mismas, y su relación como colectivo con la comunidad.

(...) las mujeres populares somos personas que vivimos en estos barrios pero que sabemos que tenemos unos derechos que los tenemos que hacer que nos los cumplan , que respeten nuestros derechos ,sí que, nosotras las mujeres tenemos unos derechos y que los deben respetar y decirles a las mujeres también pues que no se dejen maltratar que denuncien , que nosotras nadie nos tienen que maltratar ni de ninguna manera ni física ni de palabra, ni psicológicamente porque no es solamente cuando le pegan a uno que lo están maltratando. (Entrevista a Soledad Cubillos 2014).

(...) Una mujer popular es la que se defiende en los espacios en el ir y venir de los espacios, por ejemplo en las juntas de acción comunal en el barrio en la casa. Todo eso se puede decir que es una mujer popular. (Entrevista a Herminda 2014).

En estos dos testimonios la construcción de mujer popular está ligada a diario vivir que se construye desde la participación política y el reconocimiento de sus derechos. Esto a través del auto reconocimiento como una mujer en constante proceso de la transformación. Las integrantes del grupo de base de Fasol se reconocen como mujeres populares por que han participado activamente de los procesos políticos y sociales del barrio y la ciudad donde habitan y se han dado a la tarea de trabajar en colectivo para crear dinámicas dignas de vida tanto para ellas mismas como para la comunidad. .

En este sentido la apuesta educativa de Fasol contribuye a la construcción de mujer popular, ya que abandera y promueve, el reconocimiento y la exigibilidad de los derechos de las mujeres buscando enfatizar en la comunidad, el respeto por la ciudadanía digna de las mujeres.

“Los núcleos y trabajo colectivo contribuyen a establecer lazos fuertes que permiten formar lazos de camaradería con el fin de que se rompan las dinámicas individualistas. Ellas desarrollan capacidades cuando se juntan y tienen potencialidades evidentes para transformar sus entornos, con esas potencialidades a partir de la toma de conciencia, las mujeres populares recrean el mundo, y transforman su condición y posición en la sociedad” (Arnaiz Consuelo 2012: 10)

Son de suma importancia los aportes de las mujeres de base del C.P.C Fasol, para caracterizar lo que se entiende como Mujer Popular, una cuestión en la que todas se encuentran aunque sus ópticas, sus subjetividades y énfasis sean distintos, es claro y

gratificante distinguir a una mujer popular, desde esa claridad y esa conciencia por definirse y reconocerse como tal.

Finalmente es importante ubicar como las subjetividades e identidades de cada una de las mujeres cambiaron y se fortalecieron, entendiendo el cambio como la posibilidad que las mujeres encontraron en el proceso de la organización para entender su rol y su papel en la sociedad desde el derecho y reconocimiento de sí mismas, y se fortalecieron en tanto encontraron un espacio de intercambio con otras, en el cual sus propias visiones de sí mismas y del mundo se pusieron en diálogo para la construcción de una identidad colectiva, en otras palabras en el proceso de las mujeres en Fasol, ellas problematizan y fortalecen sus identidades y subjetividades, que se materializan en la construcción que ellas han hecho para identificarse como mujeres populares.

Conclusiones

La construcción del ser mujer de las mujeres de base del Centro de Promoción y Cultura se ha venido transformando de acuerdo a situaciones vividas, como el lugar de nacimiento, el hecho de ser la hermana mayor o menor dentro de una familia, la edad en la que se casaron, entre otras características, las experiencias de cada una de las mujeres convergen en la organización y aportan a la construcción colectiva de la categoría de mujeres populares.

Las mujeres entrevistadas del Centro de Promoción y Cultura, reconocen que han vivido violencia simbólica, patrimonial, violencia de género, pero que no siempre fueron conscientes de ello. De allí que su desnaturalización de lógicas violentas y patriarcales, les permitieron cambiar la percepción que tenían de sí mismas.

El empoderamiento, la formación política y el rescate del cuidado y escucha de sí mismas, han sido los espacios que les ha ofrecido el proceso dentro de la organización, para profundizar la percepción de lo que significa ser mujer, en tanto han logrado ubicar la doble discriminación que históricamente han vivido las mujeres de los sectores populares, el énfasis en el cuidado de sus cuerpos y la exigencia de sus derechos hacen parte de esta constante construcción.

Los aprendizajes de las mujeres tuvieron como finalidad transformar realidades desiguales entre las que se encuentra la exclusión social en sus diferentes esferas, donde se ve una profunda discriminación primero por ser mujeres y segundo por vivir en barrios marginados, violentos y en situación de pobreza; para lo cual, se buscó que las mujeres desarrollasen herramientas pedagógicas que les permitieran pensar de una manera distinta su condición de mujeres y el entorno en que se desenvuelven.

Los mecanismos de denuncia de las mujeres son diversos, ya que se dan es a través del arte, el auto cuidado, la representación y participación política, y llegan a espacios públicos como el barrio, el salón comunal, entre otros. La visibilización de las mujeres en dichos espacios permite resignificar la construcción del ser mujer, posicionándolas como sujetos activos en la transformación de la sociedad.

Analizar las transformaciones del ser mujer de las mujeres de base de Fasol, permitió evidenciar que han habido cambios en las concepciones del ser mujer, los cuales se han dado como un proceso de largo aliento, el cual se construye a partir de la transformación de la cotidianidad, proceso que ha influido determinantemente en las nuevas generaciones de los territorios donde hace presencia la organización.

El trabajo de grado también permitió ver que las mujeres de base de Fasol han cuestionado formas patriarcales de desigualdad, pero no se han liberado de estas totalmente, ya que a muchas de estas formas se han naturalizado cotidianamente y su proceso es más difícil de ser transformado, para lo cual se puede concluir que aún queda mucho trabajo por hacer y que ellas al igual que otros seres humanos, están en un proceso de continuo aprendizaje.

La construcción del ser mujer de las mujeres de base del Centro de Promoción y Cultura, se ha venido transformando de acuerdo a situaciones vividas, como el lugar de nacimiento, el hecho de ser la hermana mayor o menor dentro de una familia, la edad en la que se casaron, entre otras. Las experiencias de cada una de las mujeres convergen en la organización y aportan a la construcción colectiva de la categoría de mujeres populares.

El empoderamiento, la formación política y el rescate del cuidado y escucha de sí mismas, han sido los espacios que les ha ofrecido el proceso dentro de la organización, para profundizar la percepción de lo que significa ser mujer, en tanto han logrado ubicar la doble discriminación que históricamente han vivido las mujeres de los sectores populares, el énfasis en el cuidado de sus cuerpos y la exigencia de sus derechos hacen parte de esta constante construcción.

La formación política de las mujeres del Centro de Promoción y Cultural en diálogo con sus propias experiencias les permite reconocerse como mujeres populares, el aprendizaje de las comunidades encabezadas por las mujeres se dio de manera recíproca, es decir, las mujeres se educaron y educaron a otras y otros.

Dichos aprendizajes tuvieron como finalidad transformar realidades desiguales entre las que se encuentran la exclusión social en sus diferentes esferas, donde se ve una profunda discriminación, primero por ser mujeres y segundo por vivir en barrios marginados, violentos y en situación de pobreza; para lo cual se buscó que las mujeres

desarrollasen herramientas pedagógicas que les permitieran pensar de una manera distinta su condición de mujeres y el entorno en que se desenvuelven.

Analizar las transformaciones del ser mujer de las mujeres de base de Fasol, permitió evidenciar que han habido cambios en las concepciones del ser mujer, los cuales se han dado como un proceso de largo aliento, el cual se construye a partir de la transformación de la cotidianidad, proceso que ha influido determinadamente en las nuevas generaciones de los territorios donde hace presencia la organización.

El trabajo de grado también permitió ver que las mujeres de base de Fasol han cuestionado formas patriarcales de desigualdad, pero no se han liberado de estas totalmente, ya que muchas de estas formas se han naturalizado cotidianamente y su proceso es más difícil de ser transformado, para lo cual se puede concluir que aún queda mucho trabajo por hacer y que ellas, al igual que otros seres humanos, están en un proceso de continuo aprendizaje.

Bibliografía

Alfonso, Martha. (2012). *Ni una más caracterización del problema de violencias contra las mujeres en la localidad de Kennedy 2008-2011*. Bogotá D.C: Ceudes.

Arnaiz, Consuelo María, (2012). *Documento borrador travesías de mujeres populares, en la construcción de ciudadanías*. Bogotá D.C: Códice Ltda.

Avendaño, Marisol. (2012). *Ciudadanía de las mujeres, Habitando y construyendo el territorio*. Bogotá D.C: ARFO Editores e impresores Ltda.

Avendaño, Marisol. (2012). *Centro de Promoción y Cultura sistematización, consulta: situaciones vividas por las mujeres de la UPZ 80, 81, y82, de la localidad de Kennedy Bogotá y su relación con el conflicto armado colombiano*. Bogotá D.C: Centro de Promoción y Cultura.

Avendaño, Marisol. (2007). *Memorias del camino, reconstrucción histórica del Centro de Promoción y Cultura 1978-2003*. Bogotá D.C: Codice Ltda.

Avendaño, Marisol. (2008). *Saberes y prácticas pedagógicas del Centro de Promoción y Cultura* (Proyecto de investigación, maestría en educación). Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá D.C.

Bensart, Andres. (2008) *los cambios sociales y políticos en América Latina*. Caracas .
XII Congreso internacional de la OEA.
<http://www.americanistas.es/biblo/textos/c12/c12-081.pdf>

Castellanos, Mauricio. (2003). *Las luchas sociales en la localidad de Kennedy*. Bogotá D.C *Primer concurso de historias barriales de Kennedy*.

Céspedes Rossel Nélide, Jara Holiday óscar, Álvarez Edgardo,(2012). *Educación popular y dinámicas de construcción del poder en América latina y el Caribe*, Perú editorial la piragua.

<http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto83.pdf>

Corbetta, Piergiorgo. (2003). *Metodologías y técnicas de investigación social*. España: the McGraw- companies

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimió*. Uruguay: siglo XXI editores

Ghiso, Alfredo. (2005). *Una forma de intervenir el mundo*. Bogotá: Dimensión Educativa

Guerrero Claudia Marcela, Constanza Mendoza. *Proyecto investigativo practicas pedagógicas, organizaciones populares* (2005) Bogotá universidad pedagógica Nacional.

Historias barriales localidad de Kennedy (2007), Bogotá D.C

Jaramillo, Ángela. (2009). *Genero subjetividad y participación política*. Bogotá D.C :
Vamos Mujer

Lagarde, Marcela.(1992). *Identidad Femenina*. Bogotá D.C:

http://webs.uvigo.es/xenero/profesorado/purificacion_mayobre/identidad.pdf

Lamas, Martha. (1996). *Usos dificultades y posibilidades de la categoría de Genero*.
Revista de Educación y Cultura de la sección 47 del SNTE:

<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/lamas8.htm>

Lerner, Gerda. (1990) *La creación del patriarcado*. Barcelona: Edith Crítica.

Marco Raúl Mejía y Jairo Muñoz M, cedes Lola.(2013) Colombia: *entretajidos educación popular en Colombia*, editorial desde abajo

Mejía Raúl 2012. *Pedagogías en y desde la educación popular un asunto central para la construcción del poder desde el sur*. Colombia editorial La piragua

Múnica Leopoldo. (2013), *la trama de la educación popular en Colombia* editorial la piragua.

Nadeau, Denise. (2012). *Educación popular feminista*. revista el aquerrale summer fall 1996:

<http://journals.lib.washington.edu/index.php/aquerrale/article/viewFile/13496/11846>

Pascale, Valeria. (2010). *Género, subjetividad y Educación Popular vínculos posibles y necesarios*. Revista Electrónica de Psicología Política Año 8 N° 23 – Julio/Agosto 2010:

http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Agosto2010_Nota2.pdf.

Rivas, Martha (2003). *Sexualidad, género y subjetividad femenina*. Anuario de investigación: México D.F

Rouquie, Alanin. (1989). *América Latina, introducción al extremo occidente*. México: siglo XXI editores

Scoot, Joan Wallach. (2008). *Género e historia*; México: fondo de cultura económica

Secretaria de la mujer (2008). *Ley 1257 de 2008, colombia El abedul*
<http://www.sdmujer.gov.co/images/pdf/ley1257.pdf>

Seoane José (2012) *desafíos de los movimientos sociales y la educación popular en nuestra América, Argentina, editorial la piragua*

Torres, Carrillo Alfonso (2007). *La Educación Popular trayectoria y actualidad*. Bogotá D.C: editorial el Buho.

Torres Alfonso, Constanza Mendoza. (2002). *Organizaciones populares e identidad local y ciudadanía de Bogotá síntesis intermediaria de los ejes temáticos*, Bogotá editorial, universidad pedagógica nacional.

Torres Alfonso. (2006). *Organizaciones populares, construcción de identidad y acción política*. Bogotá D.C. editorial, EDS

Torres Alfonso (1999). *Sistematización de experiencias de organización popular en Bogotá* Bogotá D.C., editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Varela Nuria (2012), *violencia simbólica* revista Nuria varela 2000.

<http://nuriavarela.com/violencia-simbolica/>

